



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar – O Ambiente Educativo e o Desenvolvimento Motor da Criança

Tânia Cristina Gomes Mendes

Orientação: Professora Doutora Clarinda Pomar

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Relatório de Estágio

Évora, 2018



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar – O Ambiente Educativo e o Desenvolvimento Motor da Criança

Tânia Cristina Gomes Mendes

Orientação: Professora Doutora Clarinda Pomar

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Relatório de Estágio

Évora, 2018

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar: O Ambiente Educativo e o Desenvolvimento Motor da Criança.

Resumo

O presente relatório de estágio desenvolveu-se no âmbito da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada em Creche e Jardim-de-Infância, tendo como finalidade a obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar.

Com este relatório pretende-se descrever e analisar criticamente o processo de investigação que foi desenvolvido sobre a importância do ambiente educativo no desenvolvimento da criança, em particular no seu desenvolvimento motor.

O meu estudo teve como base a metodologia investigação-ação. Esta metodologia permitiu-me pesquisar e explorar práticas pedagógicas que fossem de encontro à melhoria da qualidade do ambiente educativo potenciado o desenvolvimento da criança, em geral, e o seu desenvolvimento motor, em particular. Da análise dos resultados posso concluir que é fundamental investigar a nossa própria prática, percebendo a influência que a qualidade do ambiente educativo tem na criação de condições de aprendizagem e de desenvolvimento motor das crianças.

Palavras-chave: desenvolvimento motor, jogo, ambiente educativo, prática de ensino supervisionada, educação pré-escolar, creche.

Supervised Teaching Practice in Pre-School Education: The Educational Environment and the Motor Development.

Abstract

This report was carried out within the scope of the curricular unit Supervised Teaching Practice in Nursery and Kindergarten, to obtain the degree of master in Pre school Education.

This report intends to describe and critically analyze the research process that was developed about the importance of the educational environment in the development of the child, in particular in its motor development.

My study was based on the research-action methodology. This methodology allowed me to research and explore pedagogical practices that were in line with the improvement of the quality of the educational environment, and the development of the child, in general, and his motor development in particular. From the analysis of the results I can conclude that it is fundamental to investigate our own practice, understanding the influence that the quality of the educational environment has on the creation of learning conditions and the motor development of children.

Keywords: motor development, play, educational environment, supervised teaching practice, pre school education, nursery.

Agradecimentos

Agradeço em primeiro lugar à minha orientadora, a Professora Doutora Clarinda Pomar, por todo o apoio e acompanhamento prestado ao longo da construção do presente relatório;

Agradeço à Professora Doutora Assunção Folque pela orientação que me deu ao longo das minhas práticas de ensino supervisionadas, foi sem dúvida uma mais-valia para o meu processo de aprendizagem, todas as palavras e conselhos que me deu sempre com o intuito de melhorar a minha prática;

Agradeço às educadoras cooperantes por me terem recebido nas suas salas, por me terem transmitido diversas aprendizagens e por estarem sempre dispostas para ouvir os meus pontos de vista e esclarecer as minhas dúvidas;

Agradeço aos “meus meninos” de ambos os contextos, pois sem eles nada disto teria sido possível;

Agradeço acima de tudo à minha família por me ter dado a possibilidade de frequentar este curso e fazer com que este sonho fosse possível de realizar;

Agradeço também ao meu namorado por todo o apoio, força, dedicação, compreensão e por todo o carinho que me deu ao longo de todo este percurso, pois esteve sempre no meu lado.

A todos e a todas o meu muito obrigado!

Índice

Resumo	I
Abstract	II
Agradecimentos	III
Índice de Figuras	VI
Índice de Quadros.....	VII
Índice de Apêndices.....	IX
Índice de Anexos	X
Lista de Acrónimos e Abreviaturas	XI

Introdução	1
Capítulo 1 - O jogo e o desenvolvimento motor infantil na educação pré-escolar	3
1.1. Os conceitos de desenvolvimento motor e jogo infantil	3
1.2. O Modelo Teórico de David Gallahue e as suas fases do desenvolvimento motor.....	7
1.3. Fases do jogo infantil	11
Capítulo 2 – O ambiente educativo e o desenvolvimento motor infantil.....	14
2.1. Os modelos curriculares na PES	14
2.2. A importância da organização do espaço, dos materiais e do tempo para o desenvolvimento motor	19
2.3. O papel do educador na organização do ambiente educativo.....	21
Capítulo 3 – Caracterização dos contextos educativos	24
3.1. Contexto de creche	24
3.1.1. Grupo de crianças.....	25

3.1.2. Organização do ambiente educativo.....	28
3.1.3. Organização do tempo.....	32
3.2. Contexto de jardim-de-infância.....	34
3.2.1. Grupo de crianças.....	36
3.2.2. Organização do ambiente educativo.....	38
3.2.3. Organização do tempo.....	43
Capítulo 4 – Dimensão Investigativa da PES.....	46
4.1 – O professor-investigador e a metodologia de investigação-ação	46
4.2 – Definição da problemática e objetivos do estudo.....	49
4.3 – Instrumentos de recolha de dados	51
4.4. A intervenção nos contextos educativos e discussão dos resultados obtidos	55
4.4.1 Em creche.....	55
4.4.1.1 Análise da observação das competências motoras das crianças.....	55
4.4.1.2. Análise da qualidade do ambiente educativo	58
4.4.1.3. A intervenção Educativa	61
4.4.1.4. Discussão dos resultados obtidos e conclusões finais	69
4.4.2. Em jardim-de-infância.....	72
4.4.2.1. Análise da observação das competências motoras das crianças.....	72
4.4.2.2. Análise da qualidade do ambiente educativo	75
4.4.2.3. A intervenção Educativa	80
4.4.2.4. Discussão dos resultados obtidos e conclusões finais	93
Considerações Finais	96
Referências bibliográficas.....	98

Índice de Figuras

Figura 1 – Modelo Ecológico do Desenvolvimento Humano	5
Figura 2 – Fases e estádios do desenvolvimento motor	7
Figura 3 – “Roda de Aprendizagem” High-Scope de bebés e crianças pequenas ...	15
Figura 4 – Bancada e Banheira	29
Figura 5 – Bancada	29
Figura 6 – Cabides Individuais das crianças	30
Figura 7 – Camas	30
Figura 8 – Ombreira de uma das janelas	30
Figura 9 – Tapete	30
Figura 10 – Baloço	31
Figura 11 – Piscina de bolas	31
Figura 12 – Área da Casinha	39
Figura 13 – Área do Fantocheiro	40
Figura 14 – Área da Garagem	40
Figura 15 – Área das Almofadas	41
Figura 16 – Área dos Computadores	41
Figura 17 – Área da Pintura no Cavalete	42
Figura 18 – Registo escrito em pequeno grupo	42

Índice de Quadros

Quadro 1 - Número de salas da instituição em cada valência	24
Quadro 2 – Rotinas diárias da sala dos Pintainhos	32
Quadro 3 – Horário da sala dos Galarós (Projeto Curricular de Sala, 2017/2018)	43
Quadro 4 – Competências motoras do grupo de creche (berçário) no âmbito da motricidade global e fina. Frequências absolutas (nº de crianças) na semana 6 a 10 de março de 2017	56
Quadro 5 – Competências motoras do grupo de creche (berçário) no âmbito da motricidade global e fina. Frequências absolutas (nº de crianças) na semana 8 a 12 de maio de 2017	57
Quadro 6 – Classificação dos itens da subescala Movimento-Jogo da Early Childhood Environment Rating Scale	58
Quadro 7-A: Propostas realizadas em creche – Exploração sensorial	62
Quadro 7-B: Propostas realizadas em creche – Exploração sensorial	63
Quadro 7-C: Propostas realizadas em creche – Exploração sensorial	64
Quadro 7-D: Propostas realizadas em creche – Exploração sensorial	65
Quadro 8 – Propostas realizadas em creche – Coordenação óculo-motora	66
Quadro 9 – Propostas realizadas em creche – Estimular a locomoção	66
Quadro 10 – Propostas realizadas em creche – Expressão Musical	67
Quadro 11 – Competências motoras do grupo de JI respeitantes aos Deslocamentos e Equilíbrios. Frequências absolutas (nº de crianças). Observações dos dias 25 de outubro de 2017 e 16 de novembro de 2017	73
Quadro 12 – Competências motoras do grupo de JI respeitantes às Perícias e Manipulações. Frequências absolutas (nº de crianças). Observações dos dias 25 de outubro de 2017 e 3 de novembro de 2017	74
Quadro 13 – Competências motoras do grupo de JI respeitantes aos Jogos. Frequências absolutas (nº de crianças). Observações dos dias 9 e 20 de outubro de 2017	74

Quadro 14 – Competências motoras do grupo de JI respeitantes à linguagem corporal – subdomínio do jogo dramático/teatro. Frequências absolutas (nº de crianças). Observação realizada no dia 20 de dezembro de 2017	75
Quadro 15 – Classificação dos itens da subescala Movimento-Jogo da Early Childhood Environment Rating Scale	76
Quadro 16-A: Propostas realizadas em jardim-de-infância – Área da Expressão e Comunicação – Domínio da Educação Física	81
Quadro 16-B: Propostas realizadas em jardim-de-infância – Área da Expressão e Comunicação – Domínio da Educação Física	82
Quadro 16-C: Propostas realizadas em jardim-de-infância – Área da Expressão e Comunicação – Domínio da Educação Física	83
Quadro 16-D: Propostas realizadas em jardim-de-infância – Área da Expressão e Comunicação – Domínio da Educação Física	84
Quadro 17-A: Propostas realizadas em jardim-de-infância – Área da Expressão e Comunicação – Subdomínio das Artes Visuais	85
Quadro 17-B: Propostas realizadas em jardim-de-infância – Área da Expressão e Comunicação – Subdomínio das Artes Visuais	86
Quadro 18-A: Propostas realizadas em jardim-de-infância – Área da Expressão e Comunicação – Subdomínio da Dança	87
Quadro 18-B: Propostas realizadas em jardim-de-infância – Área da Expressão e Comunicação – Subdomínio da Dança	88
Quadro 19: Propostas realizadas em jardim-de-infância – Área da Formação Pessoal e Social	89
Quadro 20: Propostas realizadas em jardim-de-infância – Área da Expressão e Comunicação – Subdomínio da Música	90

Índice de Apêndices

Apêndice 1 – Planta da sala de creche	103
Apêndice 2 – Planta da sala de jardim-de-infância	103
Apêndice 3 – Quadro de observação das competências motoras das crianças do grupo de creche (semana 6 a 10 de março de 2017)	104
Apêndice 4 – Quadro de observação das competências motoras das crianças do grupo de creche (semana 8 a 12 de maio de 2017)	105
Apêndice 5 – Quadro de observação das Competências motoras das crianças do grupo de JI – Deslocamentos e Equilíbrio	106
Apêndice 6 – Quadro de observação das Competências motoras das crianças do grupo de JI – Perícias e Manipulações	107
Apêndice 7 – Quadro de observação das Competências motoras das crianças do grupo de JI – Jogos	108
Apêndice 8 – Quadro de observação das Competências motoras das crianças do grupo de JI – Linguagem Corporal – Expressão e Comunicação	109
Apêndice 9 – Excerto da nota de campo do dia 5/05/2017 (Explorar das luzes)	110
Apêndice 10 – Excerto da nota de campo do dia 11/05/2017 (Percurso com bolas)	111
Apêndice 11 – Excerto da nota de campo do dia 25/10/2017 (Realização de um percurso)	113
Apêndice 12 – Excerto da nota de campo do dia 16/11/2017 (Atividade motora)	114

Índice de Anexos

Anexo 1 – Subescala movimento-jogo	117
--	-----

Lista de Acrónimos e Abreviaturas

JI – Jardim-de-Infância

MEM – Movimento da Escola Moderna

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PES – Prática de Ensino Supervisionada

Introdução

O presente relatório de estágio foi elaborado no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES) em Creche e Jardim-de-Infância que se encontra inserida no Mestrado em Educação Pré-Escolar da Universidade de Évora, tendo como a temática o desenvolvimento motor da criança e a importância do ambiente educativo para o seu desenvolvimento. Neste relatório estão descritas as minhas experiências em ambos os contextos e as aprendizagens que adquiri e que me permitiram evoluir profissionalmente.

Este relatório que se intitula “O Ambiente Educativo e o Desenvolvimento Motor da Criança” foi realizado sob a orientação da Professora Doutora Clarinda Pomar. No entanto, as minhas práticas de ensino supervisionadas em creche e jardim-de-infância tiveram a orientação da Professora Doutora Assunção Folque.

Antes de mais, quero salientar que a temática deste relatório surgiu do meu interesse pessoal, pois tinha muita curiosidade em conhecer e compreender as fases de desenvolvimento motor da criança de forma a poder planificar propostas de atividade que contribuíssem para o seu desenvolvimento, percebendo também como o ambiente educativo pode contribuir para o desenvolvimento da criança, visto que este deve ser revisto pelo educador e modificado sempre que necessário, ou seja, o ambiente educativo deve estar adequado ao grupo consoante as suas idades e necessidades.

Este relatório encontra-se dividido em quatro capítulos fundamentais, tais como:

O primeiro capítulo é composto por um enquadramento teórico, onde irei salientar alguns conceitos de desenvolvimento motor e jogo infantil fazendo referência ao modelo ecológico do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner; descrevo o modelo teórico de David Gallahue bem como as suas fases de desenvolvimento motor e, para terminar, menciono as fases do jogo infantil segundo Carlos Neto e Piaget.

O segundo capítulo é composto pela descrição dos modelos pedagógicos utilizados em ambos os contextos da minha PES; irei também abordar a importância do espaço, dos materiais e do tempo para o desenvolvimento motor da criança bem como a importância do papel do educador na organização do ambiente educativo.

O terceiro capítulo é formado pela caracterização de ambos os contextos educativos. Ou seja, começo por fazer uma breve descrição acerca dos contextos; em seguida faço uma apresentação do grupo e da organização do ambiente educativo, onde apresento algumas

fotografias de forma a completar e a enriquecer as minhas descrições. Seguidamente, faço referência à organização do tempo mostrando um quadro com as rotinas da sala. Importa referir que começo por analisar o contexto de creche e, em seguida, o contexto de jardim-de-infância.

O quarto e último capítulo faz referência à minha investigação, ou seja reporta-se à dimensão investigativa da minha PES, onde irei salientar o meu trabalho desenvolvido no decorrer das mesmas.

Neste capítulo, começo por falar sobre o professor-investigador e a metodologia de investigação-ação, pois foi esta a metodologia que me serviu de referência nesta dimensão da PES. Posteriormente, defino a minha problemática, os objetivos do estudo e quais os instrumentos que utilizei para recolher os dados. Quero aqui salientar que os instrumentos de recolha de dados permitiram-me, não só recolher os dados, mas também regular e aperfeiçoar a minha prática.

Após esta parte de enquadramento metodológico, apresento os resultados da minha investigação. Começarei por analisar as competências motoras das crianças, tendo como base registos de observação que me auxiliaram durante a minha prática; em seguida faço a análise da qualidade do ambiente educativo tendo o apoio da subescala movimento-jogo; faço referência à minha intervenção educativa ao apresentar algumas propostas de atividades que realizei ao longo da PES tendo em conta a temática em estudo. E, de forma a terminar este capítulo, surge a discussão dos resultados do meu estudo e uma breve conclusão onde faço referência aos objetivos definidos de forma a averiguar se estes foram conseguidos em ambas as PES. É de salientar que apresento separadamente o trabalho desenvolvido em creche e em jardim-de-infância.

No final do relatório apresento as considerações finais sobre o presente relatório, onde reflito sobre a minha prática e como esta foi importante para a minha formação, quer a nível pessoal, quer a nível profissional.

Capítulo 1 - O jogo e o desenvolvimento motor infantil na educação pré-escolar

1.1. Os conceitos de desenvolvimento motor e jogo infantil

As orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (Silva et al., 2016) referem-se da seguinte forma à Educação Física enquanto área privilegiada para o desenvolvimento corporal:

O corpo, que a criança vai progressivamente dominando desde o nascimento e de cujas potencialidades vai tomando consciência, constitui um meio privilegiado de relação com o mundo e o fundamento de todo o processo de desenvolvimento e aprendizagem. Numa perspetiva de construção articulada do saber em que a criança é sujeito da aprendizagem, a Educação Física, como abordagem globalizante, possibilita-lhe um desenvolvimento progressivo da consciência e do domínio do seu corpo e, ainda, o prazer do movimento numa relação consigo própria, com o espaço, com os outros e com os objetos (p.43).

Para Haywood (1986, citado por Oliveira, 2002) o desenvolvimento motor é um processo de mudanças contínuas em que há uma evolução dos movimentos simples e não organizados de forma a ser possível desenvolvermos habilidades mais complexas, ou seja, o desenvolvimento motor é um processo de mudanças que ocorre ao longo da vida e que está em constante evolução.

O conceito de desenvolvimento motor articula-se com o conceito de comportamento motor compreendendo o desenvolvimento de habilidades motoras. Esta articulação é referida da seguinte maneira por Oliveira (2002):

Compreender o desenvolvimento de habilidades motoras é um conteúdo do comportamento motor, entender as primeiras tentativas de se locomover em várias formas e em variadas direções, de dar os primeiros passos e, posteriormente, a ação de saltar e correr no meio que o cerca, é, portanto, uma atividade motivante e desafiadora para pesquisadores do movimento humano (p.38).

Um dos comportamentos mais comuns durante a infância é o jogar e o brincar. Estes comportamentos são muito apelativos “para os investigadores interessados nos domínios do desenvolvimento humano, educação, saúde e intervenção social” (Neto, 1997, p.5). Ainda

segundo Carlos Neto (1997) o jogo infantil “é uma tarefa fácil de identificar mas difícil de definir” pois “apresenta-se como um fenómeno complexo e global” (p.6).

Adotando a definição de jogo de Huizinga (1951) o jogo é “uma acção ou uma actividade voluntária, realizada segundo uma regra livremente consentida, mas imperativa, desprovida de um fim em si, acompanhada por um sentimento de alegria (...)” (p.57). Ou seja, o jogo inicia-se através da vontade própria da criança. É essencial que as crianças se divirtam enquanto jogam, pois nos momentos de jogo as crianças têm a liberdade de se exprimirem e de libertarem as suas emoções. As crianças ao jogarem estão também a aprender a trabalhar e a cooperar em equipa.

Segundo Rubin, Fein & Vandenberg (citado por Neto, 2001) o jogo é também muito importante para desenvolver o nível cognitivo das crianças pois promove a “descoberta, capacidade verbal, produção divergente, habilidades manipulativas, resolução de problemas, processos mentais, capacidade de processar informação” (p.2).

De acordo com Vigotsky (1998), existe uma relação entre o jogo e a aprendizagem. Segundo este autor, o jogo contribui para o desenvolvimento intelectual, moral e social da criança. Segundo o mesmo, o jogo surge nas crianças por volta dos três anos, uma vez que só a partir desta idade é que é possível representar o mundo real através do mundo imaginário, contribuindo assim para o seu desenvolvimento (das crianças) as interações sociais que irão resultar em aprendizagens significativas, uma vez que ao brincar a criança aprende a utilizar a sua linguagem, adquirindo assim novas formas linguísticas e aprende também a utilizar o corpo.

O jogo infantil é muito importante no desenvolvimento humano pois permite que a criança se desenvolva cognitivamente em diversos aspetos, desenvolva a sua linguagem enquanto adquire novo vocabulário (tal como já referi anteriormente) e que se mantenha em contacto com diversas culturas através do jogo, visto que “as formas de jogo passam de geração em geração, de adulto para a criança, e de criança para criança” (Neto, 2004).

Uma das teorias explicativas do desenvolvimento motor é a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano de Urie Bronfenbrenner (2011). Esta teoria defende que o desenvolvimento humano ocorre através de interações cada vez mais complexas, com objetos e símbolos do ambiente exterior. Para que estas interações sejam eficazes deve ocorrer numa base regular ao longo de períodos de tempo extensos. O modelo apresentado é composto por quatro elementos importantes como o processo, a pessoa, o contexto e o tempo: o processo de desenvolvimento representa a relação do sujeito com o contexto; a

pessoa, na sua individualidade, apresenta “características biológicas, cognitivas, emocionais e comportamentais (Bronfenbrenner, 2011, p.25); o contexto do desenvolvimento humano apresenta os sistemas integrados uns nos outros e, por fim, o tempo que envolve dimensões variadas de temporalidade. Este modelo bio-ecológico defende que as características das pessoas produzem e são produto do seu próprio desenvolvimento.

Bronfenbrenner criou o modelo designado como o “Modelo Ecológico do Desenvolvimento Humano” (Figura 1). Este modelo permite-nos perceber a interação entre o sujeito e o mundo enquanto este está em desenvolvimento, pois o desenvolvimento humano é um processo que ocorre ao longo da vida do indivíduo a partir das suas interações com as pessoas e o ambiente onde estão inseridos (Portugal, 1992).

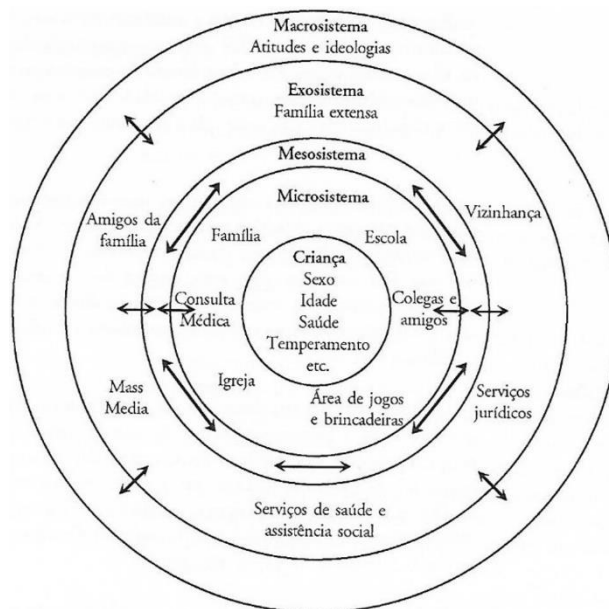


Figura 1 – Modelo Ecológico do Desenvolvimento Humano (Portugal, 1992, p.40)

Neste modelo “os níveis estruturais que compõem o ambiente ecológico são: o microsistema, o mesosistema, exosistema e o macrosistema” (Portugal, 1992, p.38).

Para compreendermos o desenvolvimento humano é muito importante perceber como o sujeito age nos diferentes sistemas. Tal como podemos observar na Figura 1, o sujeito que se encontra em desenvolvimento está no centro da figura, enquanto as suas interações se encontram em seu redor e dentro dos diferentes sistemas acima referidos.

Em seguida, adotando como referência Portugal (1992) irei fazer uma breve descrição de cada um dos sistemas que estão representado na Figura 1.

- Microsistema: Este sistema representa as atividades, papéis e relações interpessoais experienciados pela pessoa em desenvolvimento no seu meio ambiente durante um período de tempo.

- Mesosistema: O mesosistema envolve “as inter-relações entre contextos em que o indivíduo participa activamente” (p.39). Neste nível são visíveis o microsistema visto que nele estão retratadas as interações da criança e do adulto com a sua vida social, ou seja, a criança relaciona-se com a sua família, a escola e os amigos enquanto o adulto se relaciona com a família, o trabalho e a sua vida pessoal.

- Exosistema: Retrata um ou mais cenários que não envolvem a pessoa em desenvolvimento como participante ativo. No entanto, neste sistema as situações que ocorrem afetam e são afetadas pelas atitudes do sujeito que nele se encontra inserido.

- Macrosistema: Neste nível estão espelhados os sistemas de valores, crenças, maneiras de ser ou de fazer, estilos de vida característicos de uma determinada sociedade, cultura ou subcultura, veiculados ao nível dos outros subsistemas.

Este conjunto de subsistemas revelam-se fundamentais no desenvolvimento motor infantil, visto que o comportamento motor das crianças é influenciado pelo ambiente em que vive, assimilando, reproduzindo e ao mesmo tempo, intervindo nos contextos em que se encontra inserida.

De forma a terminar importa referir que o jogo é uma forma da criança se expressar ao longo dos seus primeiros anos de vida, pois este é fundamental para o seu crescimento sendo uma ferramenta imprescindível para o desenvolvimento de várias habilidades motoras que irão sendo aperfeiçoadas ao longo de toda a sua vida. É também uma forma da criança se integrar no meio ambiente e de se desenvolver não só a nível motor como também a nível cognitivo, social e afetivo. No entanto, existem diversos fatores que influenciam o desenvolvimento motor e o jogo na criança.

1.2. O Modelo Teórico de David Gallahue e as suas fases do desenvolvimento motor

David Gallahue propôs um modelo de desenvolvimento motor em forma de ampulheta (Figura 2).

Podemos observar que a ampulheta de Gallahue está dividida em quatro fases distintas, tendo em conta a faixa etária das crianças e os estádios de desenvolvimento motor que estão identificados em cada uma das fases.



Figura 2 – Fases e estádios do desenvolvimento motor (Gallahue & Ozmun, 2002, p.100)

Em seguida, irei apresentar uma breve descrição de cada uma das fases que podemos encontrar no modelo anteriormente referido.

Fase dos Movimentos Reflexos: Esta fase, como podemos verificar, inicia-se antes do nascimento e prolonga-se até por volta de 1 ano de idade.

De acordo com Gallahue e Ozmun (2001) citados por Borks e Maurente (2017), os movimentos reflexos começam dentro do útero materno e são movimentos involuntários, pois o feto reage ao toque, à luz, ao som e ao posicionamento do corpo da mãe. Estes são considerados os primeiros movimentos do ser humano, permitindo-o obter informações

acerca do meio exterior, pois o bebé é capaz sentir, ouvir e obter conhecimentos acerca do ambiente. Tal como referem Barreiros, Cordovil & Neto citados por Barreiros & Cordovil (2014, p. 57): “Os movimentos reflexos constituem as primeiras formas estáveis de movimento que (...) resultam de respostas a estímulos específicos”. Podemos então afirmar que os reflexos servem para o bebé obter informações, procurar alimento e procurar proteção ao longo do movimento.

É de salientar que os movimentos reflexos se dividem em dois grupos fundamentais para o desenvolvimento motor da criança, sendo eles:

Reflexos primitivos: Estão direcionados para a sobrevivência do bebé. Sem estes reflexos (por exemplo, reflexos de sugar e de procurar através do olfato) o recém-nascido não conseguiria obter alimentos. Estes reflexos vão desaparecendo ao longo do tempo. (Gallahue & Ozmun, 2002)

Reflexos posturais: São movimentos similares a comportamentos voluntários que ocorrem posteriormente no desenvolvimento, mas são completamente involuntários (por exemplo, extensão dos braços para se proteger de uma eventual queda, na posição decúbito ventral o bebé eleva a cabeça para cima do tronco ao mesmo tempo que estende as pernas). (Gallahue & Ozmun, 2002)

Esta fase dos movimentos reflexos pode, ainda, dividir-se em dois estádios sobrepostos, ou seja:

Estádio de codificação de informações: Este estágio é caracterizado pela atividade motora involuntária, sendo observável durante o período fetal e até, aproximadamente, aos 4 meses do período pós-natal.

Estádio de descodificação de informação: Este estágio, inicia-se, em geral, por volta dos 4 meses de vida do bebé. A criança começa a controlar os seus movimentos, realizando assim movimentos com controlo voluntário.

Fase do Movimento Rudimentar: Ocorre após o nascimento e até 2 anos de idade. Segundo Gallahue & Ozmun (2002), durante esta fase, os movimentos voluntários do bebé ganham predominância. Estes movimentos são movimentos básicos que garantem a sua autonomia. Ou seja, a criança começa a ter controlo da cabeça, pescoço e músculo do tronco; realiza algumas tarefas manipulativas tais como agarrar, soltar e alcançar e apresenta alguns movimentos locomotores como arrastar-se, gatinhar e caminhar.

O desenvolvimento dos movimentos rudimentares é determinado pela experiência e pela maturação caracterizando-se por movimentos "funcionalmente orientados para uma nova ordem de adaptação, tipicamente voluntários e relativamente consistentes de criança para criança" (Barreiros, 2016, p.12). Contudo, embora a sua sequência seja previsível e praticamente universal, o aparecimento destes movimentos tem um carácter individualizado pois cada uma tem o seu tempo de desenvolvimento e este depende de vários fatores biossociais.

Esta fase encontra-se dividida em dois estádios distintos:

Estádio de inibição reflexa (0 a 1 ano): Este estádio é caracterizado pela eliminação gradual dos reflexos e substituição dos mesmos por comportamentos motores voluntários. Gallahue & Ozmun (2002) referem que “os movimentos, embora com objetivos, parecem descontrolados e grosseiros. (...) O processo de movimentar a mão para o contacto com o objeto, apesar de voluntário, apresenta falta de controlo” (p. 102).

Estádio de pré-controlo (1 a 2 anos): Aqui as crianças começam a ter uma maior precisão e um maior controle sobre os seus movimentos. Existe uma maior diferenciação entre os sistemas sensorial e motor e a integração de informações motoras percetivas. Neste estádio “(...) as crianças aprendem a obter e a manter seu equilíbrio, a manipular objetos e a locomover-se pelo ambiente com notável grau de proficiência e controle, considerando-se o curto período que tiveram para desenvolver essas habilidades” (Gallahue & Ozmun, 2002, pp. 102-103). Neste estádio, o processo maturacional explica a rapidez e a extensão do desenvolvimento do controlo dos movimentos.

Fase do Movimento Fundamental: Esta fase ocorre entre os 2 e os 7 anos de idade e corresponde a um seguimento da fase anteriormente referida, ou seja, da fase rudimentar. Nesta fase a criança apresenta um maior controle motor e reações mais competentes a variados estímulos.

Segundo Gallahue & Ozmun (2002, p. 103) esta fase revela o “período no qual as crianças pequenas estão ativamente envolvidas na exploração e na experimentação das capacidades motoras de seus corpos.” Ou seja, nesta fase as crianças estão a descobrir e melhorar o controlo sobre vários tipos de movimentos (Gallahue e Ozmun, 2005) que se passam a referir:

- Movimentos estabilizadores (movimentos que têm como objetivo obter equilíbrio em relação à força da gravidade, por exemplo, rolamento corporal ou movimentos axiais como inclinar, balançar ou rodar);

- Movimentos locomotores (movimentos que envolvem mudanças na localização do corpo, como caminhar, correr, saltar e saltitar);

- Movimentos manipulativos (que envolvem a relação corporal com um objeto como por exemplo, lançar, agarrar ou receber).

Nesta fase, considerando o desenvolvimento de cada habilidade motora podem ser consideradas três subfases designadas de estágio inicial, estágio elementar e estágio maduro. Os estádios anteriormente mencionados permitem-nos observar o nível de desenvolvimento de cada criança perante um determinado movimento, seja ele estabilizador, locomotor ou manipulativo (Gallahue e Ozmun, 2005).

O estádio inicial representa as primeiras tentativas que a criança realiza ao executar uma habilidade fundamental. Nesta fase o movimento da criança é caracterizado como sequenciado e restrito, pelo uso excessivo do corpo e por uma coordenação rítmica muito pobre. Em geral, os movimentos locomotores, manipulativos e estabilizadores das crianças aos 2 anos encontram-se, maioritariamente, no nível inicial. Contudo, tendo em conta a individualidade da maturação e a diversidade de vivências algumas crianças desta idade poder-se-ão encontrar noutro nível no desempenho em algumas das habilidades motoras (Gallahue & Ozmun, 2002).

O estádio elementar requer um maior controle e coordenação rítmica dos movimentos fundamentais. No entanto, embora exista uma maior coordenação, os padrões de movimento neste estágio continuam a ser restritos. É de salientar que, tanto adultos como crianças, não prosseguem para o estágio seguinte em certos padrões de movimentos. (Gallahue & Ozmun, 2002)

O estádio maduro é caracterizado por uma evolução bastante visível no que respeita aos movimentos das crianças, pois este estágio é caracterizado por “desempenhos mecanicamente eficientes, coordenados e controlados” (Gallahue & Ozmun, 2002, p. 104). Apesar de algumas crianças conseguirem atingir este estágio, em algumas habilidades motoras, por volta dos 5-7 anos, essencialmente pela maturação e com um mínimo de influências ambientais, a maioria das crianças necessita de oportunidades para a sua prática, encorajamento e instrução num ambiente que seja estimulante para as suas aprendizagens. Sem estas oportunidades é quase impossível atingir o estágio maduro, impedindo assim a

aplicação e o desenvolvimento dessas habilidades motoras nos períodos seguintes (Gallahue & Ozmun, 2002).

Fase do Movimento Especializado: Segundo Gallahue & Ozmun (2002) o movimento especializado é constituído por padrões maduros do movimento fundamental, requintados e relacionados para criar habilidades desportivas e de movimento mais complexo e específico.

1.3. Fases do jogo infantil

O jogo é considerado um dos comportamentos mais importantes do ser humano ao longo de toda a sua vida, pois este é fundamental para a formação da sobrevivência e estruturação do processo da evolução humana. No decorrer deste processo evolutivo verificam-se várias formas de jogo incluindo o jogo de exercício físico, o jogo de exploração de objetos e formas de jogo simbólico. É possível afirmar que estes tipos de jogos ocupam a maior parte do tempo do ser humano no decorrer da infância e no início da sua adolescência, sendo este período caracterizado pelo tipo de jogo designado de jogo de atividade física.

O jogo de atividade física permite a adaptação do indivíduo ao meio físico e social, pois este é uma demonstração do comportamento motor de forma moderada ou intensa, envolvendo uma atividade simbólica ou jogo de regras e realizado de forma individual ou coletiva.

Segundo Neto (2004) existem três fases do jogo de atividade física, que ocorrem de acordo com a idade da criança e que se apresentam da seguinte forma:

Jogo de estereotipia rítmica: A estereotipia rítmica são movimentos grosseiros, como balançar o corpo, mãos, braços e pés, que são desempenhados de forma automática, continuamente com um padrão rítmico, e sem qualquer intenção por parte da criança. Esta fase do jogo manifesta-se durante o primeiro ano de vida do bebé, geralmente com um pico por volta dos 6 meses (Neto, 2004). Estes movimentos irão sendo controlados ao longo do tempo através da maturação neurológica da criança o que permite que esta adquira e desenvolva os padrões motores que são esperados na sua infância. Tal como afirma Neto (2004, p.5) “a criança no final do 1º ano de vida sofre uma acentuada transição cognitiva o

que permite uma libertação progressiva do seu repertório estereotipado de comportamentos”. No início desta fase a criança começa a adquirir a locomoção e a realizar movimentos manipulativos e, no final da mesma, podemos observar por parte da criança aptidões para utilizar brinquedos de forma intencional.

Jogo de exercício: A criança realiza movimentos locomotores, posturais e manipulativos na situação de jogo até ao final do primeiro ano de vida. Contudo este tipo de jogo vai-se desenvolvendo gradualmente até aos seis anos de idade. “Esta fase de jogo corresponde a um momento de grande exaltação física e motora, através de experiências envolvendo movimentos vigorosos de corrida, saltos, e manipulações e com um grande significado social e biológico” (Neto, 2004, p. 5). No ensino pré-escolar é visível a atividade física através dos jogos livres nos espaços de recreio. As crianças ao estarem em contacto com a atividade física estão a evoluir no que respeita à relação social, controlo emocional e estruturação cognitiva, enquanto desenvolvem os seus comportamentos motores e aperfeiçoam as capacidades de força e resistência (Neto, 2004).

Jogo de luta e perseguição: Surge, habitualmente, entre os 6 e os 14 anos de idade. Esta fase também pode ser designada por jogo de contacto e agilidade, de desordem, abrangendo atividades de contacto físico como corrida, luta e perseguição, confronto cara a cara, entre outros. Nesta fase o jogo de luta e perseguição tem um valor biológico e social de grande importância no desenvolvimento da criança, mais precisamente no início da sua adolescência (Neto, 2004).

Existem na literatura outras sistematizações do jogo infantil. Referimos a de Jean Piaget (citado por Neto, 1997 e Vieira, 2012) que considera três categorias de jogos, que se passam a descrever resumidamente:

Jogo de exercício sensório motor: Este tipo de jogo é uma atividade natural do ser humano e consiste em repetições de gestos e de movimentos simples, tais como, agitar os braços, emitir sons, caminhar, correr, manipular objetos, entre outros, demonstrando satisfação ao realizá-los. A criança não realiza os gestos e movimentos anteriormente referidos, com um propósito mas sim involuntariamente.

Jogo simbólico do “faz de conta”: Esta fase é visível nas crianças entre os 2 e os 6 anos de idade. Segundo Piaget (citado por Neto, 1997, p. 34), este tipo de jogos ocorre “quando a criança quer aplicar a objetos esquemas por ela assimilados”, ou seja, a criança tende a re-

presentar situações do seu dia-a-dia expressando a sua forma de estar em cada um dos momentos por ela representados.

Os jogos simbólicos são também uma forma da criança expressar, não só as suas fantasias e desejos, mas também os seus medos, pois “a imaginação, a interpretação e a vontade são processos internos conduzidos pela ação externa” (Vigotski, 1998, p.132) e a criança ao pensar age.

Estes tipos de jogos são muito importantes na vida das crianças, pois permitem-lhes não só concretizar sonhos e fantasias mas também revelar e confrontar os seus conflitos, medos e angústias aliviando assim, de certa forma, as frustrações sentidas por parte da criança.

Jogo de regras: É frequente nas crianças a partir dos 5 anos de idade. Estes jogos são caracterizados pela competição entre os indivíduos e pela existência de regras impostas pelos elementos do grupo. Exemplos de jogos com regras são os jogos de futebol, jogo de xadrez, entre outros (Vieira, 2012).

De forma a terminar, importa referir que “o jogo é uma das formas através da qual a criança se socorre para interiorizar o seu envolvimento físico e social” (Neto, 2004, p.4).

Capítulo 2 – O ambiente educativo e o desenvolvimento motor infantil

2.1. Os modelos curriculares na PES

Durante a PES tive a oportunidade de contactar com modelos curriculares distintos.

A minha PES em creche realizou-se numa sala de berçário e as crianças tinham idades compreendidas entre os 5 e os 11 meses. Neste contexto educativo, a educadora cooperante utilizava o modelo pedagógico High Scope.

Este modelo defende que o poder da aprendizagem ativa é feita através da iniciativa pessoal da criança, ou seja, a criança aprende fazendo pois o “conhecimento não provém nem dos objetos nem da criança, mas das interações existentes entre a criança e os objetos” (Jean Piaget citado por Associação Highscope Portugal, s/d)”. Os interesses das crianças pequenas revelam-se em relação aos objetos quer físicos quer sociais, pois estas ao manipularem e ao explorarem esses objetos realizam novas descobertas enquanto adquirem novas aprendizagens (Formosinho,1996).

De acordo com Post & Hohmann (2011), a “Roda da Aprendizagem” High-Scope de bebés e crianças (Figura 2) representa as ideias que:

Orientam a abordagem aos cuidados e à educação em grupo de bebés e crianças pequenas: aprendizagem activa para crianças; interações adulto-criança calorosas e facilitadoras; ambiente físico acolhedor e orientado para a criança; horários e rotinas que se adaptam às crianças; e observações diárias que orientam as interações dos adultos com as crianças, o trabalho de equipa dos educadores, as relações pais-educadores e a planificação do programa (p.10).

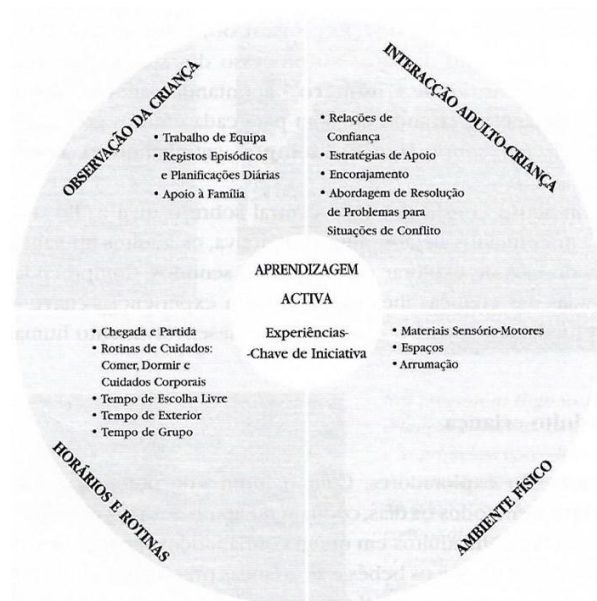


Figura 3 – “Roda de Aprendizagem” High-Scope de bebés e crianças pequenas (Post & Hohmann, 2011, p.11)

Perante a apresentação da “Roda de Aprendizagem” irei fazer uma breve descrição acerca de cada um dos tópicos que esta representa:

Aprendizagem ativa: Os bebés e as crianças, desde que nascem, aprendem ativamente, pois através das relações que estabelecem com os adultos que os rodeiam e das explorações de vários materiais “descobrem como se hão-de deslocar, como segurar e agir com os objetos, como comunicar e interagir com os pais, familiares, pares e educadores” (Post & Hohmann, 2011, p.11). Os bebés começam por observar, alcançar e agarrar as pessoas e objetos que lhes transmitem confiança e lhes chamam a atenção de forma a iniciarem as suas ações e a responderem a várias ocorrências que surgem à sua volta. Os bebés e as crianças comunicam os seus sentimentos e ideias através de gestos, expressões faciais, barulhos e, por vezes, através de palavras (Post & Hohmann, 2011). Quando as crianças se encontram rodeadas de adultos que entendem a necessidade que esta tem em explorar e que estimulam a sua “compreensão, os bebés e as crianças de tenra idade desenvolvem um sentimento de confiança em si próprios e nos outros que lhes permite tornarem-se curiosos e autónomos na sua aprendizagem” (Post & Hohmann, 2011, p.12). À medida que os bebés e as crianças pequenas exploram e brincam ganham o sentido de si próprias; estabelecem relações sociais; envolvem-se em representações criativas; descobrem o movimento; criam sistemas de comunicação e linguagem; exploram objetos; constroem os

primeiros conceitos de quantidade e número e começam a ter a noção de espaço e de tempo (Post & Hohmann, 2011).

Interação adulto-criança: Como sabemos, os bebês e as crianças são muito exploradores e confiam nas pessoas que os cuidam para realizarem determinadas ações no seu dia-a-dia. As interações entre ambos são fundamentais para o seu desenvolvimento, pois estes precisam de ser estimulados para se desenvolverem. No entanto, devem de ser tratados com cuidado e respeito, para que consigam desenvolver a sua curiosidade, iniciativa, coragem, sentido de si próprio perante a comunidade onde se inserem. Se os bebês e as crianças sentirem o apoio e o respeito por parte dos adultos, conseguem investir a sua energia na exploração sensoriomotora de modo a construírem o seu mundo social e físico (Post & Hohmann, 2011).

Ambiente físico: “Um ambiente de aprendizagem activa para bebês e crianças mais novas encoraja a sua necessidade de olhar, ouvir, agitar, (...)” (Post & Hohmann, 2011, p.14). O espaço onde ocorrem as aprendizagens dos bebês e crianças pequenas deverá ser um espaço convidativo, “seguro, flexível e pensado para a criança” (Post & Hohmann, 2011, p. 14). Os espaços e materiais devem de estar organizados em áreas pedagógicas, mas também de higiene pessoal. Este ambiente deve responder às necessidades e interesses dos bebês e crianças oferecendo-lhes conforto. Tal como referem Post & Hohmann (2011), os “bebês e crianças são livres de se movimentar, explorar materiais, exercitar a criatividade e resolver problemas dentro dos seus limites” (p.15).

Horário e Rotinas: Os horários e as rotinas estabelecidas para bebês e crianças pequenas devem ser previsíveis e bem estruturados de forma a não estarem em constantes mudanças. Estes devem ser estabelecidos pela educadora e pelos pais, tendo em conta as características individuais das crianças. É importante que estas tenham uma noção do que vai acontecer ao longo do dia (Post & Hohmann (2011).

“Os horários e as rotinas são suficientemente repetitivos para permitirem que as crianças explorem, treinem e ganhem confiança nas suas competências em desenvolvimento, embora permitam que as crianças passem suavemente, o seu ritmo, de uma experiencia interessante para outra” (Post & Hohmann, 2011, p. 15). No decorrer do dia, é fundamental

que as responsáveis pelas crianças, educadora e auxiliares, as apoiem e as encorajem nas suas iniciativas ao longo do dia, bem como na escolha dos materiais que pretendem explorar.

Observação da criança: Através da observação das crianças, o educador adquire informações individuais acerca das mesmas, o que é fundamental, pois ao conhecer as crianças na sua individualidade tem a possibilidade de adaptar a sua interação com as mesmas, bem como estruturar o “ambiente físico e os horários e as rotinas” (Post & Hohmann, 2011, p.15). Aqui também prevalece o trabalho em equipa com os pais das crianças, pois é muito importante que os educadores partilhem “as observações da criança com os seus pais, quer para festejar as suas acções e progressos, quer para alimentar a relação com as famílias” (Post & Hohmann, 2011, p.16) para que as crianças sejam apoiadas de forma continua em casa e na creche.

Durante a minha prática, enquanto educadora, permiti que as crianças realizassem as suas próprias explorações, avaliando as suas ações através das observações realizadas e das notas de campo, o que me permitiu planificar atividades de acordo com os interesses e necessidades das crianças (individuais ou em grupo). Ao estar numa sala de berçário é fundamental que existam materiais de qualidade e que estes sejam diversificados e estimulantes para as crianças, desenvolvendo-as a nível motor.

Uma vez que as crianças aprendem com todo o seu corpo e todos os seus sentidos, incentivei o grupo a realizar novas explorações e a descobrir o mundo, através de objetos e das suas próprias descobertas.

No que respeita à interação adulto-criança, neste contexto, esta foi sempre visível, visto que os bebés e crianças mais pequenas precisam de ser estimuladas e de se sentirem apoiadas e elogiadas no que respeita às suas ações e conquistas.

Relativamente à minha PES em educação pré-escolar verifiquei que a educadora cooperante não utilizava nenhum modelo curricular, em particular. Ou seja, centrava-se nas OCEPE e baseava-se em certos aspetos do MEM.

De acordo com o referido nas OCEPE (Silva et al, 2016) estas “não constituem um programa a cumprir, mas sim uma referência para construir e gerir o currículo, que deverá ser adaptado ao contexto social, às características das crianças e das famílias e à evolução das aprendizagens de cada criança e do grupo” (p.13).

No que concerne ao modelo pedagógico do MEM, é possível afirmar que, neste modelo, a comunicação é fundamental entre a criança e o adulto, visto que ao comunicarem está a promover-se “uma organização participativa, a cooperação e a cidadania democrática, ouvindo e encorajando a liberdade de expressão, as atitudes críticas, a autonomia e a responsabilidade” (Folque, 1999, p.11). Garante-se, deste modo, aprendizagens mais significativas e desafiadoras que irão permitir à criança ir mais além no seu conhecimento e desenvolvimento (Folque, 1999).

As paredes das salas do MEM estão decoradas com produções realizadas pelas crianças, de forma a expor os trabalhos realizados pelas mesmas. O grupo tem ao seu alcance e à sua disposição diversos instrumentos de pilotagem, tais como: mapa de presenças, mapa de atividades, diário de turma e mapa de tarefas “que ajudam a regular o que acontece na sala de aula e que contam a história da vida do grupo” (Folque, 1999, p. 8). Também são expostas as produções escritas do grupo, onde são registadas as suas vivências dentro e fora do contexto educativo. No centro da sala, existe uma área polivalente composta por várias mesas e várias cadeiras em seu redor, onde são realizadas as atividades em grande ou pequeno grupo e, até mesmo, individualmente. Nesta área são ainda realizadas as reuniões de conselho, as comunicações e a realização de projetos que surjam.

Segundo Folque (1999) importa referir que:

As oportunidades da criança de agir e explorar, num ambiente rico, no sentido de desenvolver uma compreensão pessoal do mundo, são o foco central dessas práticas. Os professores têm o papel não de ensinar, mas de acompanhar e observar a actividade das crianças e de monitorizar o seu desenvolvimento (p.5).

É considerado muito importante que as crianças tenham um ambiente rico e estimulante, tendo liberdade de escolha no que respeita às suas tomadas de decisões ao longo do dia (por exemplo, que área da sala vão frequentar), sendo esta uma forma de se tornarem crianças autónomas, responsáveis e independentes visto que têm a possibilidade de escolher como, como o quê e o que querem explorar, pois têm todo o material da sala ao seu dispor.

Relativamente à minha prática neste contexto, importa referir que na sala dos Galarós, todos os dias, por volta das 10 horas, era realizada uma reunião de conselho diária

onde existia diálogo com e entre as crianças. Neste momento também se realizavam alguns registos, a marcação do tempo e a distribuição nas áreas pedagógica/realização de trabalhos planificados (dependendo do interesse de cada criança, visto que esta tinha sempre a oportunidade de escolher o que pretendia fazer após aquele momento).

Nesta sala, tal como era de esperar, a opinião das crianças era muito valorizada por parte da educadora e as semanas eram planificadas na reunião de conselho diária, de 6^a feira, em conjunto com as crianças o que permitia que as semanas se tornassem mais interessantes e estimulantes para o grupo. Na sala, também existia um quadro de presenças e os trabalhos eram expostos nas paredes, tal como acontece no modelo pedagógico do MEM.

2.2. A importância da organização do espaço, dos materiais e do tempo para o desenvolvimento motor

As OCEPE (Silva et al., 2016) referem que:

A educação pré-escolar é um contexto de socialização em que a aprendizagem se contextualiza nas vivências relacionadas com o alargamento do meio familiar de cada criança e nas experiências relacionais proporcionadas. Este processo educativo realiza-se num determinado tempo, situa-se num espaço que dispõe de materiais diversos e implica a inserção da criança num grupo em que esta interage com outras crianças e adultos (p.24).

As áreas e os materiais pedagógicos existentes nas salas são essenciais, pois é a partir destes que as crianças adquirem novos conhecimentos no momento das suas explorações, enquanto estão a ser estabelecidas relações com as outras crianças e com os objetos existentes na sala.

“Os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a sua organização condicionam o modo como esses espaços e materiais são utilizados enquanto recursos para o desenvolvimento das aprendizagens” (Silva et al., 2016, p. 26). A frase anterior alude ao facto de que um espaço que seja muito rico em materiais de qualidade desperta na criança curiosidade e vontade de os explorar alargando assim a sua imaginação e criatividade enquanto esta estimula as suas habilidades de manipulação perante os materiais que lhes são disponíveis. Contudo, a forma

como a sala está organizada e como os materiais estão dispostos diz muito sobre a intenção que o educador tem perante o grupo que está a seu cargo. O espaço da sala deve ser alterado sempre que necessário e de acordo com as necessidades/evolução do grupo pois é neste ambiente que as crianças se desenvolvem ao realizarem as propostas de atividades que partem não só do educador mas também delas próprias (Silva et al., 2016).

É fundamental que o grupo conheça todo o espaço que tem ao seu dispor para que as crianças possam, individualmente, ou mesmo em grupo, desenvolver a sua independência e autonomia pois se estas compreenderem a forma como o espaço está organizado e como este pode ser utilizado por si, podem sugerir ao educador algumas mudanças que sejam significativas para o seu desenvolvimento, bem como novos materiais do seu interesse enriquecendo assim as áreas da sala.

Relativamente à escolha dos materiais, estes estão sujeitos a “critérios de qualidade e variedade, baseados na funcionalidade, versatilidade, durabilidade, segurança e valor estético” (Silva et al., 2016, p.26). A meu ver, é muito importante que exista dentro e fora da sala materiais recicláveis, reutilizáveis e naturais, pois através destes estamos a sensibilizar as crianças e a incutir nas mesmas a importância da consciência ecológica, proporcionando ao grupo aprendizagens significativas e diferenciadas com os recursos que a natureza nos oferece. Através destes materiais as crianças criam ainda uma ligação de apreço para com o meio ambiente.

No que respeita ao espaço exterior, este “é igualmente um espaço educativo pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer, merecendo a mesma atenção dos/as educadores/as que o espaço interior” (Silva et al., 2016, p.27). Deste modo, é muito importante para as crianças por ser um espaço motivador e estimulante para as mesmas, uma vez que permite que estas entrem em contacto os sons e tudo o que a natureza nos oferece. É fundamental que a criança, ao explorar os espaços exteriores, enfrente riscos pois “aprender a conhecer os perigos e os riscos lidando com eles ensina a criança a proteger-se, a conhecer os seus limites e a avaliar o ambiente que acerca, levando-a a agir de modo mais controlado perante novas situações” (Vale, 2013, p.12).

Sublinhe-se a afirmação de Bilton, Bento e Dias (2017):

Os estímulos existentes nos espaços naturais permitem diferentes explorações e atividades, instigando a curiosidade e ímpeto exploratório. Muitas vezes o que a Natureza nos oferece, de forma espontânea e imprevisível, torna-se mais interessante

para as crianças do que objetos fabricados, plastificados e com um fim pré-definido (p.48).

O espaço exterior é, ainda, um espaço em que as crianças têm a possibilidade de se desenvolverem a nível motor ao correrem, saltarem, treparem, realizar jogos, entre outros (Silva et al., 2016) mas, tal como afirma Neto (2004, p.11), os momentos de recreio na maioria das escolas, apresentam uma realidade preocupante, uma vez que a “qualidade do espaço e dos equipamentos é pobre e pouco considerada no seu impacto nas actividades de jogo livre nos intervalos do tempo escolar”, tornando assim limitado e pouco produtivo o jogo das crianças.

Relativamente à organização do tempo educativo no dia-a-dia das crianças dentro do contexto educativo onde estas estão inseridas, podemos afirmar que este é flexível, existindo, dentro do mesmo, uma rotina que para além de ser pedagógica e intencionalmente planeada pelo educador é do conhecimento das crianças. No entanto, uma rotina pode ser alterada de forma a ser substituída por propostas das crianças ou mesmo do educador, contribuindo assim de forma positiva para o seu desenvolvimento e aprendizagens (Silva et al., 2016).

É muito importante que a organização do tempo “contemple de forma equilibrada diversos ritmos e tipos de atividade, em diferentes situações — individual, com outra criança, com um pequeno grupo, com todo o grupo — e permita oportunidades de aprendizagem diversificadas” (Silva et al., 2016, p.27). É ainda muito importante que a criança usufrua de forma positiva dos diferentes momentos do dia, aproveitando o tempo ao máximo enquanto realiza novas experimentações e explora todo o espaço e materiais que tem ao seu dispor.

2.3. O papel do educador na organização do ambiente educativo

O educador de infância tem um papel fundamental no que respeita ao desenvolvimento motor das crianças e na forma como organiza o ambiente educativo onde estas estão inseridas.

O ambiente educativo é um “contexto facilitador do processo de desenvolvimento e aprendizagem de todas e cada uma das crianças, de desenvolvimento profissional e de relações entre os diferentes intervenientes”, sendo considerando “como suporte ao trabalho curricular do/a educador/a e da sua intencionalidade, enumerando-se, ainda, as diferentes interações e relações que estes contextos proporcionam e as suas potencialidades educativas” (Silva et al., 2016, pp.5-6).

“O primeiro passo do planeamento de ambientes de aprendizagem activa é dividir a sala em áreas definidas” (Brickman & Taylor, 1991, p. 153). Esta divisão deve ser feita pelo educador tendo em conta as necessidades e o interesse das crianças, fazendo com que exista espaço suficiente em cada uma das áreas, para que as crianças se possam movimentar e se desenvolverem a nível motor. Como refere Zabalza (1998, citado por Serrão & Carvalho, 2011), quando entramos numa sala e observamos a forma como esta está organizada, ficamos com uma ideia de como trabalha o educador e a forma como este vê e encara o seu trabalho. Contudo, apesar da organização dos espaços da sala ser da sua responsabilidade, as crianças também devem participar, por exemplo, na atribuição do número máximo de crianças em cada uma das áreas, para que este seja interiorizado mais facilmente pelo grupo.

Segundo Silva et al. (2016), o educador

Promove o envolvimento ou a implicação da criança ao criar um ambiente educativo em que esta dispõe de materiais diversificados que estimulam os seus interesses e curiosidade, bem como ao dar-lhe oportunidade de escolher como, com quê e com quem brincar (p.11).

A criança ao ter liberdade de escolha torna-se numa criança capaz de realizar as suas próprias explorações, tomar iniciativas, resolver os problemas com que se depara, correr riscos (o que é fundamental para o seu desenvolvimento) e torna-se mais autónoma.

Ainda de acordo com Silva et al. (2016), é muito importante que o educador observe e se envolva nas brincadeiras das crianças sem interferir nas suas iniciativas, pois esta é uma forma de ficar a conhecer melhor os interesses e as necessidades do seu grupo, encorajando-o nos momentos em que este se sente menos seguro ou menos confortável, enquanto lhes coloca desafios que lhes permitem realizar novas explorações e novas descobertas.

No entanto, através das observações, o educador tem ainda a oportunidade de planificar propostas, direccionadas para uma criança ou para o grupo, que, tal como é referido nas OCEPE:

Dê lugar a processos intencionais de exploração e compreensão da realidade, em que várias atividades se interligam com uma finalidade comum, através de projetos de aprendizagem progressivamente mais complexos. Estes, ao integrarem diferentes áreas de desenvolvimento e de aprendizagem e ao mobilizarem diversas formas de saber, promovem a construção de alicerces para uma aprendizagem ao longo da vida (Silva et al., 2016, p.11).

Para finalizar, refira-se que é muito importante que o educador tenha consciência da proporção que a sua ação exerce sobre as crianças, uma vez que “o apoio constante e atento de adultos é decisivo no florescimento das várias potencialidades da criança: crescer, aprender e construir um conhecimento prático do mundo físico e social” (Hohmann & Weikart, 2003, citados por Serrão & Carvalho, 2011, p.6)). Importa também referir que o educador deve proporcionar uma grande variedade de atividades, para que as crianças possam experienciar diferentes situações, com materiais distintos e em espaços diferenciados possibilitando, deste modo, novas descobertas ao grupo (Iza e Mello, 2009).

Capítulo 3 – Caracterização dos contextos educativos

3.1. Contexto de creche

A minha PES em creche foi realizada numa Instituição Privada de Solidariedade Social, com estatuto de utilidade pública e de inspiração católica que foi fundada em 1917.

Segundo consta no Projeto Educativo a instituição onde realizei a minha PES tem como tema principal “Com o Passado e o Presente construímos o Futuro” tendo o propósito de criar uma ponte de ligação entre o passado e o presente construindo desta forma o futuro valorizando as tradições e costumes antigos, pois foi através destes que se construiu o presente da associação.

Uma vez que a partilha de conhecimentos, experiências e saberes é essencial para alargar os nossos conhecimentos, esta instituição valoriza a participação da comunidade educativa, das crianças, dos pais, das famílias e da comunidade dentro do contexto ao realizar partilhas, visto que através destas é possível construir atividades que tenham como intuito alargar os conhecimentos das crianças no que respeita aos costumes e tradições do nosso país, dando especial importância aos conteúdos que reflitam sobre a cultura local, ambiente natural, social e cultural, visto que estes fazem parte da vida das crianças. Contudo, o brincar também é muito valorizado pois é através deste que a criança se desenvolve não só cognitivamente mas também a nível motor.

Esta instituição é composta por duas valências: Creche e JI.

Quadro 1 - Número de salas da instituição em cada valência

Valências	Número de salas	Capacidade de crianças
Creche	7	108 Crianças
Jardim-de-Infância	8	155 Crianças

3.1.1. Grupo de crianças

O grupo de crianças da sala dos Pintainhos, onde realizei a minha PES, era constituído por doze crianças, com idades compreendidas entre os cinco e os onze meses. Nenhuma destas crianças tinha a marcha adquirida. No entanto, o Decreto-lei nº. 167 de 31 de agosto de 2011, diz-nos que o número máximo de crianças por sala, até à aquisição da marcha é de dez, o que não se verifica neste contexto, uma vez que esta sala excedia o limite máximo de crianças.

Durante a minha PES tive a oportunidade de acompanhar não doze mas quinze crianças, sete do sexo masculino e oito do sexo feminino, pois a dada altura do meu estágio entraram três novos bebés para esta sala, o que implicou a mudança de sala de três crianças (crianças mais velhas) de forma a dar lugar às que iam entrar. No meu entendimento, esta mudança não foi positiva, pois se uma criança está numa sala com uma educadora deve de continuar nessa sala com essa educadora até, pelo menos, ao final do ano. Uma mudança nestas idades pode ser algo negativo para a criança, uma vez que implica mudanças na sua vida. Ou seja, a criança vai ter que se adaptar a uma nova educadora, a novas auxiliares, a novas crianças e um novo espaço, o que por vezes pode não ser fácil para os bebés visto que há crianças que sentem dificuldades no que respeita às adaptações.

Neste grupo, devido às diferentes idades das crianças, eram visíveis vários níveis de desenvolvimento, pois algumas das crianças já se sentavam, manipulavam objetos, tentavam gatinhar e conseguiam estar de pé apoiadas a um objeto, outras ainda não se sentavam nem manipulavam objetos, estando a maior parte do tempo nas espreguiçadeiras. Contudo, as crianças mais novas apesar de não se sentarem nem manipularem objetos, observavam e seguiam com o olhar as outras crianças, os adultos e objetos.

Os bebés necessitam de muita atenção, estimulação e respeito por parte do adulto que os cuidam, pois só desta forma conseguem desenvolver a sua “curiosidade, coragem, iniciativa empatia, um sentido de si próprio e um sentimento de pertença a uma comunidade social amistosa” (Post & Hohmann, 2011, p.61). Uma vez que se encontram no início da sua vida e estão a descobrir o mundo que os rodeia, é também muito importante que tenham contacto com diferentes materiais de qualidade, sons e movimentos estimulantes que contribuam para o seu desenvolvimento motor e aprendizagem.

Durante a minha PES, sempre que cantava a canção da “saquinha das surpresas”, as crianças já sabiam o que ia acontecer naquele momento, pois estas já tinham a capacidade de reconhecer a canção e a própria saquinha. Neste momento, as crianças sabiam que iria sair algo de novo de dentro da saquinha e mostravam-se muito entusiasmadas por saber o que era e o que iriam explorar.

No decorrer da minha prática foi visível a evolução das crianças no que respeita ao seu desenvolvimento cognitivo, motor, emocional, social, linguagem e comunicação. Foi extraordinário observar como as crianças nestas idades comunicam com os adultos e com os colegas através do corpo, de gestos e, por vezes, através de sons. Num momento em que pedi aos pais que levassem uma fotografia da família (criança, pais e irmãos/ãs se fosse o caso) para a sala, ao apresentar as fotografias às crianças (individualmente) tive a oportunidade de verificar que a maioria reconhecia a sua família pois reagiam com sorrisos e entusiasmo perante a sua fotografia ficando indiferente às fotos de família dos colegas. Ao colocar as crianças em frente a um espelho, também verifiquei que as mais velhas se reconheciam uma vez que apontavam para o mesmo e se riam, aproximavam-se do mesmo para o explorarem com as mãos e com a boca, principalmente, os bebés mais novos. É de salientar que todas as crianças reconheciam o seu nome e objetos de transição e, algumas, reconheciam o nome dos colegas, pois nos momentos de grande grupo sempre que referia um nome tinham a capacidade de associar o nome ao bebé olhando para ele.

Nesta sala, todas as crianças levavam as mãos e os objetos à boca, sendo o grupo muito atento ao que se passava à sua volta, em que todos seguiam com o olhar vários objetos, movimentos, sons e pessoas.

Quando iniciei a minha prática, a C. (7 meses) ainda não conseguia agarrar os objetos de forma a manipulá-los com ambas as mãos, no entanto seguia-os com o olhar. No final da PES, já os manipulava e fazia gracinhas atirando-os para o chão. Foi muito interessante e gratificante ver as diferentes evoluções dos bebés ao longo da PES, principalmente porque se encontravam em níveis de desenvolvimento distintos.

Tal como já referi anteriormente, o desenvolvimento motor processa-se através de um controlo progressivo do movimento que segue uma direção céfalo-caudal. Por esta razão, se os bebés estiverem deitados (de bruços ou de barriga para cima) na cama ou no tapete, a pouco e pouco vão conseguindo levantar a cabeça ganhando força e controlo no pescoço. Quando a criança já tem força suficiente no pescoço é importante que passe algum tempo sentada de forma a estimular o seu campo visual e a desenvolver o controlo do tronco que

pode ser realizado ao tentar apanhar objetos colocados a diferentes distâncias. Uma das crianças que tive a oportunidade de observar foi o L. (6 meses), este menino, tal como as outras crianças que não gatinham, quando tinha um objeto próximo de si, esticava-se para ver se o conseguia apanhar fazendo várias tentativas ao esticar os braços e o tronco para a frente. A fase seguinte em que a criança se apoia para se tentar levantar e em que gatinha dá-se quando já existe um controlo dos membros inferiores e superiores.

No final da minha PES verifiquei que apenas a M. (9 meses) e o F. (11 meses) gatinhavam e percorriam toda a sala, agarravam objetos, batiam palmas e colocam-se de pé apoiando-se, por exemplo, nos adultos, na piscina de bolas e nas espreguiçadeiras que estavam na sala.

No que respeita à linguagem e comunicação, os bebés utilizam o choro para se expressarem. Segundo Branco et al. (2002), o choro pode ter como origem causas físicas, emocionais e patológicas. Ou seja o bebé chora porque está com sono, com fome, está cansados, tem a fralda suja, sente-se desconfortável, sente frio ou calor (causas físicas); exige a presença dos pais, insegurança, falta de atenção, pedido de consolo (causas emocionais); dor e cólicas (causas patológicas). Faz parte da comunicação das crianças o sorriso e a vocalização. Deste modo, os bebés produzem sons e balbuciam de forma a estabelecer contacto ou a expressar sentimentos. As canções e as lengalengas nesta fase são uma mais-valia para as crianças, pois estas estimulam não só a sua atenção mas também a sua linguagem.

O desenvolvimento social dos bebés vai aumentando gradualmente. Inicialmente, a criança olha fixamente para quem os cuida, interagindo apenas com o olhar, o choro e o sorriso. Numa fase seguinte, começa a balbuciar e a estender os braços para pedir colo de forma a socializar-se com quem o rodeia. As crianças que já gatinhavam aproximam-se do outro e tiravam os objetos que estes tinha na mão, pois ainda não tinham adquirida a capacidade de partilhar. O bebé a quem era retirado o objeto, na maioria das vezes, não chorava e agarrava outro objeto continuando assim a sua exploração. As crianças brincam lado a lado com os objetos e, por vezes, tocando-se na cara, no braço e nas mãos como forma de carinho.

3.1.2. Organização do ambiente educativo

Segundo Silva et. al (2016), a forma como a sala está organizada reflete as intenções do educador e qual a dinâmica do seu grupo. É importante que este pondere sobre as finalidades e utilização do ambiente educativo para as crianças de forma a poder planejar e estabelecer as razões sobre a disposição dos materiais neste espaço. No meu entendimento, a forma como os materiais estão organizados deve ir ao encontro das necessidades das crianças, estando ao alcance de todas e contribuindo, assim, para o desenvolvimento da sua independência e autonomia, o que neste contexto não se verifica pois a maioria dos materiais estavam em cima das ombreiras das janelas da sala ou dentro de um baú, não estando deste modo ao alcance do grupo. Os bebés só tinham acesso aos materiais que lhes eram disponibilizados no tapete, estando assim limitadas as suas explorações.

A sala de berçário onde realizei a minha PES era constituída por dois espaços distintos e interligados entre si: o ambiente educativo (sala) e a casa de banho.

Ao observar a casa de banho da sala, verifiquei que esta era constituída por uma banheira; duas janelas grandes o que fazia com que existisse luz natural dentro da mesma; duas bancadas onde se fazia a higiene e a muda da fralda das crianças, sendo possível higienizar duas crianças em simultâneo.

Uma das bancadas existente neste espaço tinha um espelho que estava colado na parede em que as crianças no momento da muda tinham a oportunidade de lhe tocar, observar e conhecer o seu corpo, observar os seus movimentos e o que estava a acontecer naquele momento, sendo esta uma mais-valia pois apesar de ser uma forma do bebé reconhecer o seu próprio corpo estimula-o a realizar vários movimentos voluntários/involuntários enquanto assiste aos mesmos. Na parede da outra bancada estava uma toalha pendurada, nesta tive a oportunidade de verificar que as crianças ao estarem deitadas esticavam os braços e, por vezes as pernas, para tentar alcançá-la mostrando-se muito satisfeitas sempre que a conseguiam puxar e ficar com a mesma nas mãos.

Para findar, importa referir que as crianças só frequentavam este espaço quando era feita a sua higiene.

De forma a terminar, penso que é fundamental completar todas estas informações recorrendo a imagens reais da casa de banho da sala dos pintainhos:



Figura 4 – Bancada e Banheira



Figura 5 - Bancada

A sala onde o grupo se encontrava e passava os seus dias era composta por doze camas, em redor das paredes, que estavam identificadas com o nome e uma fotografia da criança. Os bebés ocupavam as camas na hora da sesta ou ao longo do dia sempre que sentissem necessidade de descansar. Existiam crianças que chegavam muito cedo ou que os pais as iam buscar ao final da tarde e tinham a necessidade de dormir em vários momentos do dia. Pois como é de esperar, os bebés precisam de dormir para terem um desenvolvimento saudável. Post & Hohmann (2011) clarificam a importância da sesta da seguinte forma:

A sesta proporciona o sono e o descanso necessário para o crescimento e o desenvolvimento das crianças. Em termos fisiológicos, o sono permite que o cérebro trabalhe no sentido de consolidar as mudanças maturacionais do sistema nervoso central (Kagan, Kearsley e Zelazo, 1978, p.241).

Se os bebés não descansarem passam a maior parte dos dias rabugentos e irritados, tornando-se desta forma mais difícil a sua aprendizagem e interação com os adultos e crianças que se encontram na sala.

Esta sala era composta por vários móveis que estavam colocados por cima das camas, estimulando assim a coordenação óculo-motora e o movimento das crianças ao tentarem alcançá-los, o que é essencial para o seu desenvolvimento motor; existiam também fitas e balões pendurados nas barras das camas e para fora das camas de forma a estarem ao alcance das crianças quando esta se encontravam no tapete ou a explorarem o espaço da sala, estimulando-as assim a gatinharem ou a adquirirem a marcha de forma a irem ao encontro destes materiais.

No meio da sala estava um baloiço, uma piscina com bolas, várias espreguiçadeiras e um tapete de borracha com dois sofás e quatro almofadas de tamanhos distintos. As crianças passavam a maior parte do seu tempo sentadas no tapete ou nas espreguiçadeiras. No meu ponto de vista, penso que as crianças deveriam estar mais tempo sentadas ou mesmo deitadas no tapete ou na piscina de bolas, visto que ao estarem sentadas numa espreguiçadeira os seus movimentos e explorações estão de certa forma condicionados, limitando assim as suas próprias experiências, pois encontram-se impedidas de realizarem tentativas para apanharem objetos, arrastarem-se, gatinharem ou mesmo adquirir a marcha. O baloiço também era uma forma de estimular não só a perceção visual do bebé mas também os seus movimentos, nomeadamente ao nível da coordenação dinâmica geral, visto que ao estar no baloiço a criança tinha a oportunidade de movimentar os seus braços, pernas e pescoço de forma coordenada enquanto observava o ambiente educativo numa perspetiva diferente.

De forma a completar a descrição anterior, seguem algumas imagens do ambiente educativo desta sala:



Figura 6 – Cabides Individuais das crianças



Figura 7 – Camas

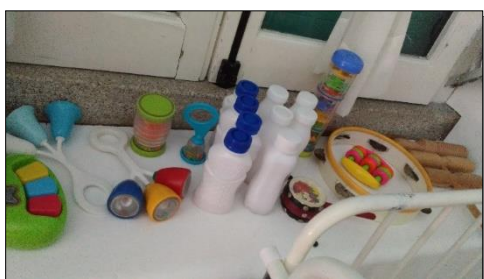


Figura 8 – Ombreira de uma das janelas



Figura 9 – Tapete



Figura 10 –
Baloioço



Figura 11 – Piscina de bolas

A organização do espaço desde que iniciei e terminei a minha PES manteve-se, pois a educadora tinha bem definido a organização do mesmo. Contudo, enriqueci o ambiente educativo com materiais estimulantes e construídos por mim.

Inicialmente verifiquei que a maioria das crianças estavam deitadas nas espreguiçadeiras, pois como eram muito bebés e não conseguiam estar sentadas eram colocadas nas mesmas pela educadora e auxiliares. Com o passar dos dias fui ganhando confiança e comecei a pedir autorização à educadora para tirar as crianças e deitá-las ou sentá-las no tapete, com o apoio das almofadas. Pois, tal como já referi, se as crianças mais pequenas estiverem sentadas no tapete, mesmo com o apoio de almofadas, têm outra perceção do ambiente que as rodeiam enquanto exercitam e fortalecem a sua musculatura dorsal e abdominal. Ao estarem deitadas no tapete, ao contrário da espreguiçadeira, têm a possibilidade de realizar vários movimentos com as mãos, os braços, as pernas e começam a virar-se para os lados, começando inclusive a rastejar e a gatinhar.

De forma a terminar, importa referir que o espaço da sala deve ser um espaço acolhedor, estimulante, seguro e principalmente deve de estar pensado e estruturado às necessidades de cada criança, possibilitando-lhes novas experiências e desenvolvendo-as a vários níveis tais como: a nível afetivo, motor, social, cognitivo, expressivo, entre outros. Pois é neste ambiente que o grupo passa a maior parte dos seus dias.

3.1.3. Organização do tempo

Segundo Judith Evans e Ellen Ilfield (1982, citados por Post & Hohmann (2011) “uma rotina é mais do que saber a hora a que o bebé come, dorme, toma banho e se vai deitar. É também saber como as coisas são feitas (...) as experiências do dia-a-dia das crianças são as matérias-primas do seu crescimento” (p. 193).

Nestas idades (tal como acontece em todas as outras) é essencial que exista uma organização do tempo, embora este seja flexível, pois os bebés têm que se sentir seguros e confortáveis. Uma rotina que se repete contribui para o bem-estar da criança pois estas adquirem hábitos e ficam com uma ideia sobre o que as espera ao longo do dia.

Quadro 2 – Rotinas diárias da sala dos Pintainhos

Horas	Atividades
7:30 – 8:30	Acolhimento na Sala dos Gatinhos
8:30 – 10:00	Acolhimento na Sala dos Pintainhos
10:00 – 10:45	Atividade Pedagógica/Momento de repouso para os bebés que necessitarem de dormir
10:45 – 11:30	Almoço
11:30 – 12:00	Higiene
12:00 – 14:00	Sesta
14:00 – 14:30	Higiene
14:30 – 14:45	Atividade pedagógica
14:45 – 15:30	Lanche
15:30 – 16:00	Atividade
16:00 – 16:30	Higiene (preparar para receber os pais)
16:30 – 19:00	Brincadeira livre / Saída das crianças

Como é possível verificar no horário das rotinas diárias da sala dos pintainhos, o momento de acolhimento inicialmente ocorre na sala dos gatinhos, onde ficam as crianças que são acolhidas mais cedo devido aos horários de trabalhos dos seus pais. A partir das 8:30, as crianças que já foram acolhidas são levadas pelas auxiliares para a respetiva sala, a sala dos pintainhos, onde serão recebidas as restantes. Durante a minha PES, sempre que recebia a criança dava-lhe os bons dias e cumprimentava também o adulto responsável pela criança, dialogando com o mesmo de forma a perceber se existia algum recado ou alguma novidade por parte do mesmo. Depois de a criança saudar os adultos e os bebés que já se encontram na sala, era sentada no tapete que se encontrava no centro da mesma de forma a brincar e interagir não só com os materiais que lhes foram disponibilizados mas também com as outras crianças.

Por volta das 10:00, era cantada a canção do “Bom dia” onde referia o nome das crianças que estavam presentes na sala. Neste momento, sempre que dizia um nome apontava para a criança em causa com a intenção de a familiarizar com o seu próprio nome bem como em o grupo associar o nome à criança. Neste momento todo o grupo se mostrava animado e algumas crianças batiam palmas enquanto sorriam.

Após saudar o grupo, reunia-me com os bebés com a intenção de realizar as propostas planificadas. Como as crianças tinham ritmos próprios de aprendizagem e desenvolvimento, este momento era realizado em pequeno grupo ou individualmente, pois o desenvolvimento e as necessidades dos bebés devem ser sempre tidas em consideração e, sobretudo, devem ser respeitadas pelos adultos. Os momentos que existiram em grande grupo foram os momentos de animação, ou seja, histórias, canções e momentos de exploração de alguns materiais (tal como acontecia quando levava a “saquinha das surpresas”).

No que respeita às propostas em pequeno grupo, encontrava-me com as crianças sentada na ilha de forma a interagir com as mesmas e a observá-las nas suas ações. Relativamente às propostas individuais, por vezes, sentei a criança ao meu colo ou à minha frente com o intuito de lhe contar/cantar uma história/canção enquanto interagia (através de gestos e do toque) com a mesma. Considero que as atividades individuais são as mais produtivas, pois apesar de a atenção ser toda para uma criança, ao observar essa criança individualmente ficamos a conhecer quais as suas necessidades e dificuldades, os seus interesses e o nível de desenvolvimento em que esta se encontra.

Perto das 10:45 é dado o almoço ao grupo. Enquanto os bebés que chegaram mais cedo almoçavam os outros encontravam-se no tapete a brincar. Durante o almoço, ao dar a sopa e a fruta à criança, conversava e cantava para ela. A maioria dos bebés comiam com facilidade, exceto os que entraram em último pois começaram a comer a sopa na sala e ainda se estavam a habituar a esta novidade. Depois de todo o grupo ter almoçado era feita a sua higiene para que as crianças pudessem ser deitadas nas respetivas camas de forma a descansarem e recuperarem energias para o período da tarde. Tal como afirmam Post & Hohmann (2011, p.241) a hora da “sesta proporciona o sono e o descanso necessário para o crescimento e desenvolvimento das crianças” visto que o “sono permite que o cérebro trabalhe no sentido de consolidar as mudanças maturacionais do sistema nervoso central”.

Após as crianças acordarem da sesta era feita a sua higiene. O momento da muda da fralda é essencial, pois para além de contribuir para o conforto e bem-estar do bebé, previne infeções e irritações na pele da criança. Este momento também é muito importante no que respeita às interações entre o adulto e a criança, pois através deste é possível criar com o bebé uma relação de confiança e de segurança, fortalecendo entre ambos os laços que os unem. Neste momento, os bebés estimulam-se no que respeita ao seu desenvolvimento motor, pois a criança ao conhecer o seu corpo realiza vários movimentos com o mesmo, ou seja, começa a agarrar o pé e colocá-lo na boca, balança os braços e as pernas, bate os pés, entre outros, tal como me foi possível observar.

3.2. Contexto de jardim-de-infância

A minha PES em jardim-de-infância realizou-se numa IPSS (Instituição Particular de Solidariedade Social) que foi criada em 2007 por iniciativa dos seus quatro proprietários atuais.

No que respeita ao tipo de população abrangida por este colégio, pode-se afirmar que as crianças são provenientes de extratos sociais diferenciados e também de diferentes etnias. No meu entendimento esta é uma mais-valia, pois as crianças ao estarem em contacto com diversas culturas e extratos sociais, têm a oportunidade de partilharem e de adquirirem novos saberes, acerca dos seus costumes, através das brincadeiras e das partilhas que fazem no seu dia-a-dia, dentro ou fora da sala, desenvolvendo atitudes de tolerância e abertura à diferença.

Consoante o Projeto Curricular 2017/2018, este colégio pretende realizar a sua proposta educativa de acordo com os seus ideais, revendo-se numa perspetiva pedagógica sócio construtivista participativa no que respeita à educação de infância. Tem como objetivos que todas as crianças se envolvam em experiências interativas e na construção das suas aprendizagens, colaborem com os seus pares e com os adultos a vários níveis pedagógicos, tais como, planificação, execução, reflexão das atividades e projetos. Na minha opinião, as propostas de atividades dadas pelas crianças, são uma mais-valia para nós, educadoras, pois é através destas que planificamos as semanas tendo sempre em conta as necessidades, interesses e sugestões do grupo. As crianças ao realizarem as suas propostas, para além de desenvolverem as suas aprendizagens, mostram-se mais entusiasmadas, participativas e empenhadas em querer fazer mais e melhor. Participando positivamente, nas reflexões das mesmas, partilhando diferentes pontos de vista de forma produtiva.

A este respeito, sublinho a seguinte afirmação de Silva et al. (2016):

A capacidade de o/a educador/a escutar cada criança, de valorizar a sua contribuição para o grupo, de comunicar com cada uma e com o grupo, de modo a dar espaço a que cada uma fale, e a fomentar o diálogo, facilita a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar (p.61).

Durante a PES, no final da semana (6ªfeira), quando me reunia com o grupo em volta da mesa para a reunião de conselho diária, planificávamos a semana seguinte. Neste momento em grande grupo, todos tinham a oportunidade de dar as suas sugestões e propostas de atividades. Contudo, verifiquei que eram sempre as mesmas crianças que falavam e contribuía para a planificação semanal. Para que as outras crianças participassem, incentivava-as, perguntando-lhes sobre o que gostariam de fazer e conversando com elas com o intuito de perceber quais os seus interesses/necessidades. Apesar de estimular estas crianças, a maioria repetia o que já tinha sido dito pelos colegas o que, na minha opinião, não deixa de ser válido. Pois estas, a pouco e pouco, irão começar a dar as suas próprias sugestões sentindo-se seguras e confiantes, envolvendo-se assim nos diálogos em grande grupo e desenvolvendo-se quer pessoal quer socialmente.

3.2.1. Grupo de crianças

A sala dos Galarós apresentava um grupo heterogéneo, constituído por vinte e cinco crianças, treze rapazes e doze raparigas. Destas vinte e cinco crianças, apenas duas ingressaram no colégio este ano.

As crianças desta sala têm entre os três e os cinco anos de idade. A diferença de idades entre as crianças foi uma mais-valia para mim, pois tive a oportunidade de experienciar a forma como estas comunicavam e interagiam entre si. Observei que todo o grupo, apesar da sua tenra idade, transmitia às outras crianças os seus saberes e conhecimentos através das suas partilhas, experiências e das vivências do seu quotidiano. A maioria das crianças eram muito afetuosas e demonstravam a necessidade de receber beijinhos e colinho. Muitas das vezes quando estavam a realizar algumas propostas ou simplesmente a brincar, o M. (4:6) vinha ter comigo e dava-me um abraço e um beijinho ao qual eu lhe respondia de igual forma. Este grupo de pré-escolar era um grupo muito dinâmico e cheio de vida.

No momento da escolha das áreas, existiam algumas crianças, tais como o R. (5:7), o E. (5:4), o J.C. (4:2), a C. (3:6) e a M. B. (3:5), entre outras, que manifestavam interesse apenas por uma das áreas da sala, pois estas crianças escolhiam sempre a mesma área (área dos computadores, da garagem e a área da casinha). Perante esta situação é necessário que estas crianças sejam estimuladas e incentivadas a explorarem outras áreas da sala de forma a desenvolverem o gosto pelas mesmas e também para adquirirem novos conhecimentos acerca das diferentes áreas. Contudo, as crianças sempre que estavam numa determinada área demonstravam interesse pela mesma e interagiam com as outras crianças enquanto demonstravam os seus conhecimentos acerca das mesmas.

Tal como já referi anteriormente, a educadora cooperante não utilizava nenhum modelo curricular em específico baseando-se, essencialmente, nas OCEPE. As OCEPE auxiliam o educador na planificação de atividades que contribuem para o desenvolvimento e aquisição de competências nas crianças. Contudo, estas integram três grandes áreas de conteúdo tais como:

Área de Formação Pessoal e Social: Esta área, pelo facto de ter conteúdos e intencionalidades muito próprias, é considerada uma área transversal, pois é visível todo o trabalho educativo executado no JI. Esta área era muito visível na sala dos Galarós, uma vez que as crianças tomavam as suas próprias decisões em diversas situações do seu dia-a-dia

dentro do contexto educativo, eram autónomas, sociais, tinham sentido de interajuda e transmitiam valores aos colegas nos momentos de grande e pequeno grupo.

Área de Expressão e Comunicação: Esta área abrange diferentes formas de linguagem que são essenciais para as crianças comunicarem com os outros e representarem o mundo que as rodeia. Na sala dos Galarós, grande parte do grupo sentia dificuldades relativamente à fala, mais especificamente na articulação de algumas letras e de certas palavras. De acordo com o Projeto Educativo 2017/2018 e, tal como observei, este grupo tem vindo a receber apoio da equipa de intervenção precoce, mais precisamente, ao nível da terapia da fala e da educadora de apoio do grupo de intervenção precoce que está sediado na APCE, de forma a superar essas dificuldades. No entanto, foi visível a evolução dessas crianças no que respeita à construção de frases e de articulação de várias letras/palavras. Ao planificar alguns exercícios de voz tive a oportunidade de observar as dificuldades sentidas pelas crianças ao realizarem alguns sons/movimentos (por exemplo, som “f”, “r”, “v”, estalar a língua, estalar os lábios, entre outros). Contudo, este tipo de propostas foi sempre bem aceite pelo grupo, pois este demonstrava o seu entusiasmo e empenho ao realizar o que lhes proponha fazer.

Também a escrita é muito estimulada pela educadora e está muito presente nesta sala. Neste grupo, a maioria das crianças já consegue escrever o seu nome e as que ainda não conseguem, tais como, o T. (4:1), a I. (3:10), a M. I. (3:8), entre outras, demonstram interesses e empenho em aprenderem, pois sempre que terminam um desenho vão buscar o seu cartão (cartão individual com nome e fotografia da criança) para escreverem o seu nome realizando assim as suas tentativas de escrita, o que no meu ver, é muito positivo. De acordo com Mata, L. (2008);

As primeiras tentativas são, muitas vezes, do tipo garatuja, e pouco a pouco as crianças vão começando a diferenciar alguns caracteres nas suas escritas, mostrando que se aperceberam que aquelas linhas possuem elementos diferenciados, produzindo formas que não são letras, mas que se assemelham. (p.35)

Foi visível durante a PES esta evolução progressiva das garatuja para letras.

No momento da marcação das presenças encontrava-me perto do quadro (das presenças) de forma a auxiliar as crianças mais novas (3 anos), pois estas apesar de terem a sua fotografia e o seu nome no mesmo, ainda não tinham adquirida a capacidade de marcarem a presença no sítio correto. No entanto, foi visível a sua evolução ao longo da

PES. Neste momento do dia, apercebi-me também que existiam crianças que reconheciam os números (dia do mês) e que já conseguiam contar quantos dias faltavam para o fim-de-semana. No momento da escolha das áreas identificavam qual o número máximo de crianças que podia estar em cada área, pois sempre que queriam mudar de área e me perguntavam se podiam, eu questionava-as sobre quantas crianças estavam na área pretendida e se estava o número máximo de crianças ao qual me conseguiam responder corretamente.

É ainda de salientar que as crianças participavam sempre com grande entusiasmo e empenho quando lhes propunha que realizassem atividades de educação motora (jogos, percursos) e de educação artística (teatro de sombra, dança, dança de roda). Pedindo-me, por vezes, que as repetíssemos, inclusive nos momentos de recreio.

Área do Conhecimento do Mundo: Relativamente a esta área, pude constatar que as crianças revelavam muita curiosidade em compreender o mundo que as rodeia. As crianças revelavam conhecimentos relativamente aos seus hábitos de higiene, alimentação e também demonstravam interesse em cuidar/tratar da horta pedagógica que existe no espaço exterior do colégio, sendo estes aspetos fulcrais para o desenvolvimento e aprendizagens das crianças.

Durante o recreio, as crianças realizavam, regularmente e espontaneamente e de livre vontade, situações de jogo com o corpo ou com diferentes materiais, pois apesar de se expressarem com o corpo ao correrem, saltarem e andarem, também recorriam a diferentes objetos, tais como: lançar/agarrar as bolas, andar de bicicleta, subir para cima de objetos e saltar em seguida, entre outros.

De forma a findar, importa referir que as crianças reconheciam as partes do seu corpo, tal como verifiquei num jogo realizado e demonstraram saber qual a sua identidade de género tal como se constatou ao desenharem a sua fotografia para colocarem no seu cabide como forma de identificação pessoal.

3.2.2. Organização do ambiente educativo

Tal como é referido por Silva et al. (2016): “Os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a sua organização condicionam o modo como esses espaços e materiais são utilizados enquanto recursos para o

desenvolvimento das aprendizagens” (p. 26). Ou seja, o que importa, sobretudo, é a qualidade dos materiais que existe em cada um dos espaços e não a quantidade. É muito importante que exista variedade de materiais e que estes sejam, essencialmente, materiais naturais ou reciclados, pois é através desses materiais que as crianças vão adquirir novas aprendizagens, conhecimentos e desenvolver a sua criatividade.

Na sala dos Galarós podemos verificar a existência de materiais naturais, tais como, folhas, cortiça e areia e também de materiais reciclados, sendo que a reciclagem de materiais é muito valorizada pela educadora cooperante. Este aspeto assume-se como muito importante, pois desta forma estamos a promover a consciência ecológica no grupo, incentivando-o a explorar e a valorizar os materiais que a natureza nos dá.

Nesta sala são visíveis as seguintes áreas:

Área da Casinha: Nesta área podem estar até 7 crianças a brincar. Situa-se numa das extremidades da sala, mais precisamente perto da janela da sala que se encontra ao lado da porta para o exterior e que ilumina toda a sala com luz natural. Esta área representa a uma cozinha e um quarto (Figura 12). Os recursos materiais



Figura 12 – Área da Casinha



existentes no quarto são uma cama, “bebés”, um espelho, um roupeiro, roupa

para as crianças se vestirem e vestirem os “bebés”, malas, sapatos, uma banheira, uma cadeira de bebé, um cobertor e uma caixa de primeiros socorros. O que permitia às crianças representarem situações do seu quotidiano e que observam no seu dia-a-dia. Ou seja, as crianças alimentavam os nenucos, mudavam-lhes a fralda/roupa, simulavam o banho do “bebé”, entre outros. Na zona da cozinha, também recriavam situações reais. Neste espaço podemos verificar a existência de um fogão, uma mesa, quatro cadeiras, um armário, talheres, comida de plástico, uma caixa registadora, embalagens reutilizadas (detergentes, gel de banho e cremes), pratos, copos, taças, tachos, dinheiro de papel/plástico, escovas, telemóveis, relógios, óculos, um pano.

No meu ver, esta é uma área muito rica uma vez que existia uma grande diversidade de materiais e em que a maioria dos materiais existentes são reutilizados. Por outro lado, existiam muitos materiais reais, sendo esta uma forma de incutir no grupo a importância de reutilizar os materiais, uma vez que estes irão ter sempre uma finalidade.

Apesar de este ser um dos aspetos que enriquece bastante esta área, penso que se colocássemos diariamente fruta (real) dentro de uma fruteira e em cima da mesa da área da casinha, poderia enriquecer este espaço, estimulando ainda mais a criatividade das crianças e desenvolvendo as suas competências ao cortar a fruta (com a supervisão de um adulto), oferecer fruta aos colegas e ao comer uma fruta quando sentisse necessidade.

É de salientar que, como a fruta se estraga esta poderia ser levada, de manhã, por uma criança para a sala e, no final do dia, para o refeitório para que as crianças a comessem no último reforço do dia.

Área do Fantocheiro: No fantocheiro podem estar até 3 crianças e situa-se ao lado da área da casinha. Esta área é composta por uma cadeira, duas almofadas e uma caixa com vários fantoches. Aqui as crianças têm a oportunidade de realizar teatros com fantoches, desenvolvendo a sua imaginação ao criarem ou recontarem histórias. Em certos momentos da minha PES tive a oportunidade de observar as crianças a inventarem e/ou a recontarem histórias utilizando os fantoches. (Figura 13)



Figura 13 – Área do Fantocheiro

Área da Garagem: Esta área encontra-se entre a porta de entrada da sala e a porta que tem acesso ao refeitório. Podem estar a explorá-la, até um máximo, de 5 crianças. Tal como acontece na área da casinha, esta era uma área muito cobiçada pelas crianças e tem diversos materiais tais como: um tapete, nove caixas de arrumação (de forma a organizar os recursos materiais existentes nesta área), comboios, carros, pistas (para construírem), animais, dinossauros, robots, várias ferramentas, capacetes de proteção, rampas e blocos de encaixar que as crianças usam para construir muros. (Figura 14) Normalmente, as crianças utilizavam este espaço para construírem muros e para fazerem pistas para explorarem com os carros que estão nesta área ou que trazem de casa. Ao construírem os muros, recorrem às ferramentas que estão nesta área de forma a encaixar os



Figura 14 – Área da Garagem

blocos e, colocam também, o capacete de proteção na cabeça revelando ter sentido de responsabilidade perante a situação que estão a realizar.

Área das Almofadas: Esta encontra-se numa das extremidades da sala, mais precisamente ao lado da porta que tem acesso ao refeitório. Neste espaço podem estar até 3 crianças. Aqui as crianças têm a oportunidade de explorar livros que trazem de casa ou que existem na sala, pois ao lado da mesma está uma estante recheada de livros de vários tipos e que se encontram ao dispor das crianças.



Figura 15 – Área das Almofadas

Nesta área as crianças encontram-se em contacto permanente com a palavra oral e escrita, pois para além de explorarem os livros também se reúnem na mesma para ouvirem histórias, cantar, dizer rimas, poemas, lengalengas, trava-línguas e também para conversarmos. (Figura 15)

Área dos Computadores: Nesta área podem estar até 4 crianças, encontrando-se duas por computador (Figura 16). Os computadores encontram-se entre a área das almofadas e a área da pintura no cavalete. As novas tecnologias fazem parte da vida de todos nós inclusive da vida das crianças, quer em momentos de lazer quer no seu quotidiano (Silva et al., 2016). Ao utilizarem os computadores as crianças estão em contacto com as novas tecnologias através dos jogos e das pesquisas (tal

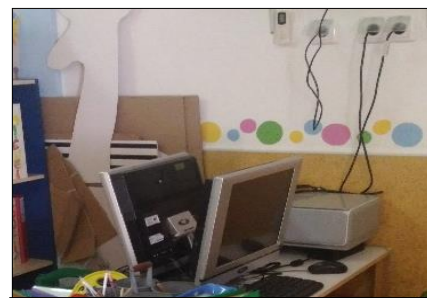


Figura 16 – Área dos Computadores

como aconteceu ao pesquisarem informação para o trabalho por projeto). Este espaço era sempre ocupado praticamente pelas mesmas crianças, de forma a despertar o interesse pelas outras áreas da sala, desafiava as crianças a escolherem as mesmas pois as crianças não se devem focar apenas numa área, sendo essencial que tenham contacto com todas as áreas de forma a adquirirem novas competências e conhecimentos e a descobrirem novos gostos/interesses. Importa referir que uma regra que existia na sala era a seguinte: quem ocupasse os computadores no período da manhã, à tarde teria que escolher outra área, dando assim a oportunidade de outras crianças estarem em contacto com esta tecnologia e dar a oportunidade a quem as explorou de manhã de realizar outras explorações no período da tarde.

Área da Pintura no Cavalete: Esta área encontra-se perto da casa de banho da sala e só pode estar uma criança a ocupá-la, pois só existe um cavalete na sala. (Figura 17) Aqui as crianças desenvolvem a sua imaginação, criatividade, a motricidade fina e capacidades expressivas através das experimentações e produções que fazem ao realizarem desenhos livres numa folha de papel manteiga e recorrendo a tintas que estavam ao alcance das crianças. É de salientar, que sempre que uma criança ocupa esta área, veste uma t-shirt que está disponibilizada na mesma de forma a não sujar a roupa/bibe que tem vestida/o.



Figura 17 – Área da Pintura no Cavalete

Área polivalente: Nesta área as crianças reuniam-se em grande grupo, geralmente no início da manhã quando se realizava a reunião de conselho diária. As crianças partilhavam as suas vivências e interesses com o grupo e adultos da sala. Neste espaço, também eram realizados jogos de mesa, desenhos com lápis ou canetas de feltro e registos escritos em pequeno grupo (Figura 18) ou mesmo individuais, consoante os interesses das crianças e o que estava planificado para cada uma das semanas.



Figura 18 – Registo escrito em pequeno grupo

No meu ponto de vista, penso que esta sala de jardim-de-infância está muito bem estruturada e organizada, pois todos os espaços estão devidamente identificados e são de fácil acesso para o grupo. Aqui podemos encontrar vários materiais que são estimulantes para as crianças, desenvolvendo a sua curiosidade e interesse pelos mesmos, pois o grupo pode utilizá-los sempre que necessitar.

Durante o meu estágio mudei apenas a disposição das mesas da sala. Porque em certos momentos de comunicação oral, sentia dificuldade em comunicar com o grupo, pois as mesas ao estarem separadas fazia com que as crianças se dividissem em vários grupos, para se sentarem em volta das mesmas, havendo assim uma maior dispersão por parte das crianças.

A meu ver, a união de todas as mesas resultou, pois como as crianças estavam sentadas em volta de uma única mesa e me conseguiam ver (e vice-versa), mostraram-se mais atentas ao que lhes dizia, participando neste momento ao partilharem ou ao darem

ideias/sugestões perante um determinado assunto, tornando-se assim mais fácil e produtiva a minha comunicação durante o estágio. Esta alteração permitiu que as crianças a partilhassem as suas ideias e sugestões nas atividades realizadas em pequeno grupo por elas desenvolvidas, potencializando indiretamente o trabalho em equipa e trabalho entre pares, desenvolvendo assim as competências sociais e pessoais de cada criança.

3.2.3. Organização do tempo

No que respeita à organização do tempo da sala dos Galarós, a educadora tinha definido o seguinte horário:

Quadro 3 – Horário da sala dos Galarós (Projeto Curricular de Sala, 2017/2018)

Horas	Atividades
6:00 - 8:45	Acolhimento na sala dos Patinhos
8:45	Acolhimento na sala dos Galarós
9:45	Reforço da manhã
10:00	Higiene
10:15	Reunião de grande grupo
10:30	Atividades/Brincar nas áreas
11:15	Recreio
11:30	Momento de animação
12:00	Almoço
12:45	Higiene
13:00	Sesta/Atividades de mesa
14:45	Conclusão das atividades da manhã
15:30	Recreio
15:50	Lanche
16:20	Higiene
16:30	Recreio
17:00	Atividades planificadas com as auxiliares
17:40	Reforço da tarde
18:15	Saídas no refeitório

Tal como consta no horário da Sala dos Galarós, as crianças que chegam mais cedo (entre as 6:00 e as 8:45) são acolhidas na sala dos Patinhos por uma auxiliar de ação educativa.

Por volta das 8:45, o grupo dirige-se para a sala dos Galarós onde continuará a ser feito o acolhimento das crianças, inicialmente pela educadora e depois por mim (uma vez que a minha hora de entrada era às 9:00).

Sempre que eu recebia uma criança desejava-lhes os bons dias e perguntava-lhe se estava bem-disposta, dando-lhe um beijinho em seguida. Também cumprimentava o responsável que estava a deixar a criança saudando-o. No entanto, quando este queria saber alguma informação ou falar sobre algum aspeto relativamente à criança, teria que chamar a educadora para falar com o mesmo, pois esta desejava que assim fosse. Contudo, os pais deixavam-me recados que depois eram transmitidos por mim à educadora. Depois das crianças serem acolhidas deslocavam-se para perto dos colegas que já estavam na sala de forma a realizarem recorte, colagem, pintura, fazer um desenho ou explorar as áreas da sala.

Por volta das 9:45, uma vez que existiam crianças que chegavam muito cedo ao colégio, o grupo dirigia-se para o refeitório de forma a tomar o reforço da manhã. Após comerem as bolachas, a fruta e beberem água prosseguiam, em grupos, para a casa de banho de forma a fazerem as suas necessidades e a realizarem a sua higiene. Posteriormente, deslocavam-se para perto do mapa de presenças para marcarem as mesmas. Durante a marcação das presenças tive a oportunidade de observar a evolução das crianças relativamente ao sítio onde iriam desenhar o círculo (presença). Para mim, era importante estar perto do mapa de presenças de forma a auxiliar as crianças que ainda sentiam dificuldades, apoiando essas crianças ao explicar-lhes como deveriam fazer.

Por volta das 10:15, a maioria das crianças já estavam sentadas em volta da mesa. Quando todo o grupo estava reunido, começava por lhes dar os bons dias, ouvir as partilhas das crianças, realizar a marcação do estado do tempo (todos os dias uma criança diferente, por ordem alfabética, realizava essa marcação) e, de forma a terminar, lembrava as crianças sobre o que iríamos fazer durante a semana e no próprio dia. É de salientar que na sexta-feira, conversava com o grupo de forma a verificar quais os seus interesses e ideias para, posteriormente, planificar a semana seguinte de acordo com as sugestões/interesses/necessidades das crianças. Este momento da manhã era muito importante, pois aqui todas as crianças tinham a oportunidade de falar e de partilhar as suas vivências com todo o grupo.

No restante período da manhã, as crianças realizam as propostas que estavam planificadas para esse momento ou então dirigiam-se para uma das áreas da sala de forma a explorarem as mesmas. O que é muito importante, pois como já referi anteriormente, o

brincar tem um papel fundamental nesta fase da vida das crianças, pois é através deste que desenvolvem várias aprendizagens.

No momento de recreio o grupo sempre que o tempo o permitia deslocavam-se para o espaço exterior, pois é muito importante o contacto das crianças com a natureza. Caso estivesse a chover, ficavam dentro da sala a explorar as áreas ou a realizar jogos, tal como aconteceu num momento em que planifiquei uma proposta de jogo no exterior e como estava a chover realizei essa proposta com as crianças dentro da sala.

Antes de irem almoçar, e de forma acalmar o grupo, as crianças reuniam-se na área das almofadas onde ouviam uma história, cantávamos canções, dizíamos poemas, ou apenas para conversarmos sobre alguns acontecimentos do dia, pois é muito importante a comunicação oral entre o educador e as crianças.

Posteriormente, por volta das 12:00, as crianças dirigiam-se para o refeitório para almoçarem. Este era um momento de grande proximidade entre as crianças e os adultos uma vez que almoçávamos todos juntos no mesmo espaço. Existiam conversas informais com as crianças e, por vezes, estas eram chamadas a atenção sobre a sua forma de estar à mesa e de pegar nos talheres, transmitindo-lhes alguns valores enquanto eram fortificados os laços afetivos com as mesmas.

Uma rotina para as crianças mais novas era a hora da sesta, uma vez que esta é realizada depois do almoço. Ficando as crianças mais velhas (5 anos) na sala a terminar trabalho que tenham em atraso ou a realizar alguma proposta que tenha sido planificada pelas mesmas.

De forma a terminar, sempre que as crianças desciam da sesta, juntavam-se às restantes escolhendo uma área, uma proposta de atividade ou, se fosse o caso, iriam todos para o espaço exterior. Por volta das 15:50 as crianças lanchavam no refeitório e, em seguida, dirigiam-se para a sala para fazer a sua higiene e para preparar para receber os pais.

Capítulo 4 – Dimensão Investigativa da PES

4.1 – O professor-investigador e a metodologia de investigação-ação

Durante a PES em creche e em JI tive a oportunidade de realizar uma investigação sobre o ambiente educativo e o desenvolvimento motor da criança. A investigação realizada foi uma mais-valia para mim, enquanto futura educadora de infância, pois para além de investigar a minha própria prática tive a oportunidade de melhorá-la e aperfeiçoá-la de forma positiva e estimulante para o grupo, tendo como principal objetivo o bem-estar e o desenvolvimento das crianças em causa. Em certos momentos da minha investigação questioneei-me e refleti diversas vezes acerca da minha ação educativa, pois ao repensar sobre as minhas observações e dúvidas que surgiram no decorrer da mesma, foi-me possível refletir, investigar, interpretar a minha ação, tendo a oportunidade de a melhorar, pois tal como refere Elliot (citado por Coutinho et al., 2009, p.360), a investigação-ação tem como enfoque “melhorar a qualidade da acção dentro da mesma”, ou seja, ao analisarmos e refletirmos sobre a nossa ação educativa temos a oportunidade de a melhorar para que esta se torne mais estimulante para o grupo, tendo em conta os seus interesses e necessidade, enquanto lhe são transmitidas novos conhecimentos e aprendizagens.

A investigação-ação também nos permite crescer enquanto profissionais, visto que ao procurarmos novas estratégias pensadas para as crianças, estamos também a crescer e a alargar os nossos conhecimentos. Para Kemmis (citado por Coutinho et al., 2009, p.360) a investigação-ação “não só se constitui como uma ciência prática e moral como também uma ciência crítica”, ou seja, a investigação-ação apesar de nos permitir interagir com as crianças enquanto realizamos a nossa investigação e transmitimos aprendizagens ao grupo, também nos permite refletir, questionar e ser críticas em relação à mesma, trabalhando desta forma com o propósito de a melhorar. Segundo Lomax (citado por Coutinho et al., 2009, p.360) a investigação-ação é “uma intervenção na prática profissional com a intenção de proporcionar uma melhoria” e para Bartolomé (citado por Coutinho, et al., 2009, p.360) a investigação-ação é “um processo reflexivo que vincula dinamicamente a investigação, a acção e a formação, realizada por profissionais das ciências sociais, acerca da sua própria prática”.

Analisando as definições de investigação-ação salientadas pelos autores acima referidos, posso concluir que todos eles definem a investigação-ação como uma forma do

educador/professor melhorar a própria prática após analisá-la, repensá-la e refletir acerca da mesma.

Segundo Alarcão (2001) baseada nos trabalhos de Stenhouse (1975) é necessário envolver os professores nos processos de investigação visto que estes possuem capacidades de investigadores, pois “os professores levantam hipóteses que eles mesmos testam ao investigarem as situações em que trabalham” (Stenhouse, 1975 citado por Alarcão, 2001, p.3) uma vez que investigar a sua prática contribui para o seu desenvolvimento profissional.

Os estudos sobre o desenvolvimento profissional, parecem evidenciar que a utilização da investigação-acção em educação providencia bases conceptuais e metodológicas que ajudam o professor a compreender a acção educativa que desenvolve, a questioná-la, a investigar novas possibilidades, promovendo mudanças que se reflectem na aprendizagem dos alunos (Mesquita-Pires, 2010, p.72).

De acordo com Ponte (2002) existem quatro razões que os professores devem de ter em conta para pesquisarem a sua própria prática, tornando-se assim em professores-investigadores, tais como:

(i) para se assumirem como autênticos protagonistas no campo curricular e profissional, tendo mais meios para enfrentar os problemas emergentes dessa mesma prática; (ii) como modo privilegiado de desenvolvimento profissional e organizacional; (iii) para contribuírem para a construção de um património de cultura e conhecimento dos professores como grupo profissional; e (iv) como contribuição para o conhecimento mais geral sobre os problemas educativos. Ou seja, os problemas da construção e gestão do currículo, bem como os problemas emergentes da prática profissional nos seus diversos níveis, requerem do professor capacidades de problematização e investigação, para além do simples bom senso e boa vontade profissionais (p.3).

Alarcão (2001) refere ainda dois princípios direccionados aos professores, ou seja, o primeiro princípio diz-nos que “todo o professor verdadeiramente merecedor deste nome é, no seu fundo, um investigador e a sua investigação tem íntima relação com a sua função de professor” (p.6) enquanto o segundo princípio nos diz que “formar para ser professor investigador implica desenvolver competências para investigar na, sobre e para a acção educativa e para partilhar resultados e processos com os outros, nomeadamente com os colegas” (p.6).

Segundo Ponte (2002), uma investigação é caracterizada pela construção do conhecimento. Ou seja, através da investigação estamos em constante construção do nosso próprio conhecimento pois a investigação, por vezes, começa quando queremos mudar algo ou saber mais relativamente a um determinado assunto.

É de salientar que uma investigação envolve quatro partes fundamentais, tais como: a formulação do problema/questão; a recolha dos dados de forma a permitir que o investigador responda ao problema/questão inicial; a interpretação dos dados obtidos e, por fim, a divulgação dos resultados e conclusões obtidas.

Relativamente à investigação-ação, esta é caracterizada como um processo interativo, dinâmico e aberto uma vez que se encontra sujeita a alterações que contribuem para o melhoramento da prática do educador/professor, pois a investigação-ação tem sempre a finalidade de melhorar a própria prática através da investigação que se faz acerca da mesma (Máximo-Esteves, 2008). Segundo Fischer (2001, citado por Máximo-Esteves, 20008) também a investigação-ação é constituída por diversas fases tais como: planear com flexibilidade, agir, refletir, avaliar/validar e dialogar. Contudo nem todas as fases, numa investigação-ação, ocorrem como o previsto. Uma vez que “não é acção que deve obedecer a um plano prescritor de regras definitivas, pelo contrário, o plano é que tem de ser reajustado, sempre que as derivas da acção ocorram de forma não planeada” (Máximo-Esteves, 2008, p. 82), ou seja, numa investigação-ação não devem de existir regras visto que, tal como já referi, a investigação-ação está sujeita a alterações de forma a contribuir para as necessidades e interesses do grupo.

Tal como refere Kemmis (1993, citado por Ponte, 2002):

A investigação-acção é uma forma de pesquisa auto-reflectida, realizada pelos participantes em situações sociais (incluindo situações educacionais) com vista a melhorar a racionalidade e a justiça: (i) das suas práticas sociais ou educacionais; (ii) da sua compreensão dessas práticas; e (iii) das situações em que essas práticas têm lugar (p.6).

Ou seja, tal como já referi, através da investigação-ação o profissional tem a possibilidade de investigar a sua própria prática, questionando-se e envolvendo-se ativamente na mesma. Neste sentido, a investigação-ação tem o intuito de melhorar a qualidade de uma ação, aprofundando assim o conhecimento sobre essa mesma ação, pois é neste sentido que se desenvolve uma investigação (Máximo-Esteves, 2008).

Adotando esta metodologia de investigação utilizei diversos instrumentos de recolha de dados que me permitiram analisar e refletir sobre a qualidade dos ambientes educativos onde realizei as minhas PES e procurar as melhores formas de ir ao encontro das necessidades individuais das crianças e do grupo.

4.2 – Definição da problemática e objetivos do estudo

O problema da minha investigação-ação está centrado na qualidade do ambiente educativo e suas repercussões no desenvolvimento motor das crianças. A escolha deste tema surgiu do meu interesse pessoal, pois a área do desenvolvimento motor da criança sempre me fascinou. Assim, a definição da problemática decorreu não só da minha curiosidade em conhecer o desenvolvimento motor infantil, em idade pré-escolar e em creche, bem como em desenvolver competências de intervenção nesta área que consigam proporcionar condições de aprendizagem e promovam o desenvolvimento motor das crianças.

Será importante sublinhar o que se encontra referido nas OCEPE sobre o papel que o educador de infância tem que assumir nesta área de desenvolvimento: é importante que o educador adeque “as suas propostas ao desenvolvimento motor e interesses das crianças, estando atento às capacidades motoras de cada uma, encorajando-as a melhorar, valorizando as suas tentativas de realização e promovendo a cooperação entre elas” (Silva et al., 2016, p.46).

Como afirma Neto (1995, p.61) “A educação motora será para o educador uma referência fundamental devido ao seu efeito na estruturação corporal, mental e afectiva da criança.” Ou seja, a criança ao desenvolver-se a nível motor, desenvolve também a sua mente, forma de pensar e de estar no meio ambiente em que se encontra inserida. Visto isto, é fundamental que o educador conheça as fases de desenvolvimento motor infantil de forma a conseguir identificar as necessidades individuais das crianças e criar as condições mais adequadas para o seu desenvolvimento nas várias dimensões: postural, locomotora e manipulativa. Neste sentido, revela-se determinante avaliar o ambiente educativo e refletir sobre a melhoria dos seus aspetos organizacionais, espaciais e materiais bem como conceber propostas pedagógicas significativas que potenciem o desenvolvimento da criança, em geral, e o seu desenvolvimento motor, em particular.

Concordando com Caetano, Silveira & Gobbin (2005):

A idade pré-escolar é uma fase de aquisição e aperfeiçoamento das habilidades motoras, formas de movimento e primeiras combinações de movimento, que possibilitam a criança dominar seu corpo em diferentes posturas (estáticas e dinâmicas) e locomover-se pelo meio ambiente de variadas formas (andar, correr, saltar, etc.). A base para habilidades motoras globais e finas é estabelecida neste período, sendo que as crianças aumentam consideravelmente seu repertório motor e adquirem os modelos de coordenação do movimento essenciais para posteriores performances habilidosas (p.6).

A forma como o ambiente educativo está organizado é fundamental para o desenvolvimento motor da criança, devendo este ser modificado ao longo do tempo consoante as necessidades e evoluções do grupo. O educador

Promove o envolvimento ou a implicação da criança ao criar um ambiente educativo em que esta dispõe de materiais diversificados que estimulam os seus interesses e curiosidade, bem como ao dar-lhe oportunidade de escolher como, com quem e com quem brincar (Silva et al., 2016, p.11).

Tal como referi no capítulo 2, o brincar na criança é muito importante, uma vez que através deste a criança se desenvolve não só a nível social mas também a nível motor, pois as interações sociais irão resultar em aprendizagens significativas, uma vez que ao brincar a criança aprende a utilizar a sua linguagem, adquirindo assim novas formas linguísticas (Garvey, 1979) e aprende também a utilizar o corpo. As crianças ao brincarem tornam-se crianças mais autónomas e independentes do adulto.

Os objetivos da minha investigação-ação são os seguintes:

- ♦ Compreender como se processa o desenvolvimento motor da criança;
- ♦ Compreender a importância do brincar no desenvolvimento da criança, em geral, e no desenvolvimento motor, em particular;
- ♦ Compreender a importância da organização do ambiente educativo nas oportunidades para o brincar e para o desenvolvimento motor;
- ♦ Explorar práticas pedagógicas significativas que consigam integrar diversos saberes sobre as características e necessidades da criança (até aos 6 anos) de forma a promover a qualidade do ambiente educativo e o desenvolvimento motor da criança.

4.3 – Instrumentos de recolha de dados

Durante a minha investigação, recorri a diversos instrumentos de recolha de dados alusivos à minha ação educativa, mais precisamente à observação participante, notas de campo, planificações, registos fotográficos, vídeos, a fichas de observação do comportamento motor das crianças e à escala de avaliação da qualidade *Early Childhood Environment Rating Scale*, subescala Movimento – Jogo.

Observação participante:

A observação direta e participante foi um dos instrumentos mais importantes da minha investigação, pois foi através desta que tive a oportunidade de refletir acerca do comportamento motor das crianças e retirar algumas conclusões acerca das suas necessidades e interesses (individuais), ficando assim a conhecer por inteiro todo o grupo onde realizei as minhas PES, bem como os contextos onde me encontrava inserida. Pois, como afirma Máximo-Esteves (2008) “A observação permite o conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (p.87). Refere ainda o mesmo autor que o contexto é “o conjunto das condições que caracterizam o espaço onde decorrem as acções e interacções das pessoas que nele vivem” (p.87).

Notas de campo:

As notas de campo também me ajudaram não só a desenvolver profissionalmente, mas também a ajustar a minha prática aos interesses e necessidades individuais das crianças bem como ajudá-las a evoluir no seu desenvolvimento motor. Nas notas de campo, estavam espelhadas várias situações de movimento-jogo, de exploração das áreas, de saídas ao exterior, entre outros. Pois estas permitem-nos registar situações e acontecimentos reais do dia-a-dia da criança: “(...) interpretações pessoais, sentimentos, especulações, relações entre ideias, ... isto é, um conjunto de comentários e notas pessoais” (Máximo-Esteves, 2008, p. 89) em que, na maioria das vezes, surgem as falas das crianças.

É de salientar que as notas de campo também deram origem a reflexões semanais que me permitiram melhorar a minha prática e analisar aspetos que me despertaram a atenção no decorrer de cada uma das semanas. Importa referir que com o passar das semanas as minhas reflexões foram ficando mais construtivas, pois através destas tinha a possibilidade de fazer

um balanço da minha prática e de melhorá-la o que me permitiu ser mais explícita no que queria transmitir nas minhas reflexões.

Planificações:

As planificações permitiram-me regular a minha prática ao longo do tempo.

Durante a PES realizei vários tipos de planificações tais como: planificações diárias, planificações semanais, planificações semanais cooperadas e planificações da rotina pedagógica. Estas foram um instrumento regulador pois permitiram-me realizar uma breve descrição acerca da organização do espaço, do grupo, dos recursos utilizados, dos objetivos e do que pretendia avaliar numa determinada proposta. Contudo, nas planificações também estava descrito quais as intencionalidades das propostas apresentadas.

As planificações foram uma forma de dar intencionalidade educativa à previsibilidade na ação, permitindo-me realizar comparações e/ou avaliar os resultados em função do plano.

É de salientar que as planificações, para além de me permitirem registar a previsibilidade dos acontecimentos também me permitiram e ajudaram a regular os tempos, as rotinas da sala e a verificar com que regularidade realizava propostas de movimento-jogo.

Registos fotográficos e vídeos:

Um dos instrumentos a que também recorri foram os registos tecnológicos (fotografias e vídeos), pois estes permitiram-me registar acontecimentos observados nos contextos de PES e mais tarde visualizá-los caso necessitasse, recolhendo assim dados pertinentes para o meu estudo. Os vídeos permitiram-me observar aspetos relevantes que me auxiliaram nas minhas reflexões e que só foram possíveis de visualizar recorrendo a este registo, pois ao estar envolvidas nas atividades tornava-se difícil perceber a forma como todas as crianças se desempenhavam nas mesmas e qual o seu nível de desempenho.

Importa ainda referir, que as fotografias serviram para reforçar as minhas notas de campo, pois de acordo com Máximo-Esteves (2009, p.91) “Os registos fotográficos podem também ter como finalidade ilustrar, demonstrar e exhibir”. De forma a terminar, importa referir, que beneficiei de uma autorização dos pais para fotografar as crianças.

Fichas de observação do comportamento motor das crianças:

Ao criar as fichas de observação das várias competências motoras, pretendi registar o desenvolvimento das crianças ao longo das semanas da PES em creche e em JI.

Estas fichas de observação foram concebidas e utilizadas para, acima de tudo, me ajudarem a desenvolver as minhas competências de observação e diagnóstico psicomotor, enquanto futura educadora de infância, analisando e refletindo, de uma forma mais objetiva, a forma como se processa o desenvolvimento motor infantil.

Assim, utilizei uma ficha para observar as competências motoras individuais das crianças de forma a realizar propostas que fossem pertinentes e estimulantes para as mesmas, ajudando-as desta forma a evoluírem e a ultrapassarem as suas dificuldades.

Para construir as fichas de observação em contexto de creche, utilizei como fonte o modelo teórico de Gallahue & Ozmun (2002), nomeadamente a referência à fase dos movimentos rudimentares e o perfil de desenvolvimento da criança de forma a definir as competências motoras de âmbito postural, locomotor e manipulativo associadas às duas grandes categorias: motricidade global e motricidade fina (c.f. Apêndices 3-4).

Relativamente às fichas de observação do contexto de JI, estas foram construídas com base nas OCEPE e também no modelo teórico de Gallahue & Ozmun (2002) reportando-se, mais precisamente, à fase dos movimentos fundamentais. De forma a trabalhar com o grupo diversas competências motoras no domínio da educação física, as OCEPE ajudaram-me a definir as áreas de conteúdo das competências motoras que pretendi observar (deslocamentos e equilíbrios, perícias e manipulações, jogos e linguagem corporal – subdomínio do jogo dramático/teatro). (c.f. Apêndices 5-8)

Importa referir que, tanto no contexto de creche como no contexto de JI, as competências motoras foram observadas através da realização de propostas de tarefas planificadas mas também de situações espontâneas. Estas fichas tiveram um carácter formativo importante na medida em que me permitiram dirigir a atenção para os aspetos mais relevantes da motricidade das crianças

De forma a terminar, é de salientar que a forma de registo da observação se realizava nas seguintes categorias relativas a três graus de concretização das competências definidas:

- ♦ (1) Ainda não;
- ♦ (2) Emergente/Quase alcançado;
- ♦ (3) Totalmente alcançado.

Early Childhood Environment Rating Scale – Subescala Movimento-Jogo:

De forma a avaliar a qualidade do ambiente educativo utilizei a escala de ECERS (Early Childhood Environment Rating Scale), mais precisamente a subescala Movimento-Jogo. Esta subescala é recente, visto que foi elaborada por Archer e Siraj-Blatchford em 2015.

A subescala movimento-jogo contempla três itens:

- a) Item 1 - Espaço e Recursos;
- b) Item 2 - Envolvimento do adulto no movimento com as crianças;
- c) Item 3 - Planeamento do Movimento/Jogo a partir de Observações das Crianças.

Cada item pode ser avaliado entre o nível um e o nível sete, sendo que o nível um corresponde à classificação inadequado e o nível sete corresponde à classificação excelente. No entanto, importa referir que entre estas classificações se encontram sub-níveis intermédios (c.f. Anexo 1).

A avaliação desta escala foi realizada no início e no final das minhas PES, tendo assim a oportunidade de analisar e refletir sobre o que mudou no ambiente educativo, mais precisamente, na dimensão Movimento-Jogo, desde que iniciei até que terminei as PES. Mais adiante irei apresentar os resultados e analisar a utilização que fiz desta subescala em ambos os contextos da PES.

A subescala movimento-jogo foi uma mais-valia para analisar o ambiente educativo do contexto de creche e do contexto de JI, pois o educador deve proporcionar ao grupo que tem a seu cargo um ambiente que incentive as crianças a serem ativas, oferecendo-lhes um ambiente que lhes permita correr, saltar, escalar e aprender com o seu próprio corpo visto que a aprendizagem corporal é o início do conhecimento do mundo e o movimento é a primeira linguagem do bebé. As crianças precisam de tempo para serem fisicamente ativas, pois se assim forem têm mais facilidade em socializar com os outros, aprenderem regras sociais e de aprenderem a controlar as suas emoções (Archer e Siraj-Blatchford, 2015).

Para findar e de acordo com Pasch (2016) citado por Archer e Siraj-Blatchford (2015, p.10) “In the world of young children, physical playfulness gives them opportunity to have the best days of their lives.” Ou seja, a ludicidade oferece às crianças pequenas a possibilidade de terem os melhores dias de suas vidas, desenvolvendo-as, tal como já referi, a nível físico, emocional e social.

4.4. A intervenção nos contextos educativos e discussão dos resultados obtidos

Neste subcapítulo irei proceder à análise dos dados recolhidos no que concerne ao meu estudo, começando pelo contexto de creche e, posteriormente, de jardim-de-infância.

De forma a apresentar a análise das competências motoras das crianças que observei na minha PES em creche e em JI, irei recorrer às fichas de observação (que me ajudaram a conhecer e a perceber melhor as competências a analisar), aos vídeos/fotografias e às notas de campo realizadas.

4.4.1 Em creche

4.4.1.1 Análise da observação das competências motoras das crianças

No quadro que se segue (Quadro 4) irão estar representadas onze competências motoras, mais precisamente sete competências de motricidade global e quatro competências de motricidade fina.

Antes de passar à apresentação e análise dos quadros, importa referir que apreciei o grupo relativamente às suas competências motoras em dois momentos do meu estágio. No entanto, tal como já referi anteriormente, deparei-me com a situação de entrarem novas crianças para a sala e de saírem crianças que já se encontravam na mesma de forma a darem o seu lugar a novos bebés. Deste modo, a análise das competências motoras das crianças realizou-se na semana de 6 a 10 de março de 2017 e na semana de 8 a 12 de maio de 2017.

Quadro 4 – Competências motoras do grupo de creche (berçário) no âmbito da motricidade global e fina. Frequências absolutas (nº de crianças) na semana 6 a 10 de março de 2017

		Escala		
Competência Motora		Ainda não (1)	Emergente/Quase alcançado (2)	Totalmente alcançado (3)
Motricidade Global	Fica sentado	6	0	5
	Rasteja ou gatinha	8	3	0
	Rebola	10	1	0
	Agarra-se a objetos para se colocar de pé	8	2	1
	Atira objetos	1	8	2
	Agarra objetos com ambas as mãos	1	2	8
	Anda apoiado (com suporte)	9	2	0
Motricidade Fina	Retira objetos dentro de caixas	5	1	5
	Coloca objetos dentro de caixas	5	4	2
	Manipula objetos com as mãos	0	0	11
	Usa o dedo em “pinça” para agarrar pequenos objetos	2	4	5

Ao analisar as competências motoras que estão inseridas no quadro 4, foi-me possível verificar que a maioria das crianças tem totalmente alcançada as competências motoras “agarra objetos com ambas as mãos”, “retira objetos dentro de caixas”, “manipula objetos com as mãos” e “usa o dedo em “pinça” para agarrar pequenos objetos”. No entanto, pode-se verificar que as competências motoras “rasteja ou gatinha”, “rebola”, “agarra-se a objetos para se colocar de pé”, “anda apoiado (com suporte)” e “coloca objetos dentro de caixas” ainda não foram alcançadas por grande parte do grupo.

Quadro 5 – Competências motoras do grupo de creche (berçário) no âmbito da motricidade global e fina. Frequências absolutas (nº de crianças) na semana 8 a 12 de maio de 2017

		Escala		
		Ainda não (1)	Emergente/Quase alcançado (2)	Totalmente alcançado (3)
Motricidade Global	Competência Motora			
	Fica sentado	2	4	6
	Rasteja ou gatinha	10	0	2
	Rebola	7	4	1
	Agarra-se a objetos para se colocar de pé	10	0	2
	Atira objetos	2	4	6
	Agarra objetos com ambas as mãos	1	2	9
	Anda apoiado (com suporte)	10	0	2
Motricidade Fina	Retira objetos dentro de caixas	3	5	4
	Coloca objetos dentro de caixas	3	6	3
	Manipula objetos com as mãos	1	2	9
	Usa o dedo em “pinça” para agarrar pequenos objetos	2	7	3

Ao analisar as competências motoras que estão inseridas no quadro 5, foi-me possível verificar que a maioria das crianças tem totalmente alcançada as competências motoras “fica sentado”, “atira objetos”, “agarra objetos com ambas as mãos” e “manipula objetos com ambas as mãos”. No entanto, as competências motoras “rasteja ou gatinha”, “rebola”, “agarra-se a objetos para se colocar de pé” e “anda apoiado (com suporte)” ainda não foram alcançadas por grande parte do grupo.

Após analisar ambos os quadros das competências motoras das crianças (quadro 4 e 5) tive a oportunidade de presenciar as evoluções dos bebés que ocorreram entre estes dois momentos de observações.

Ao realizar a primeira observação (semana 6 a 10 de março de 2017) das competências motoras do grupo, verifiquei que nenhuma das crianças tinha as competências motoras “rasteja ou gatinha”, “rebola” e “anda apoiado (com suporte)” adquiridas. No entanto, ao realizar a segunda observação (8 a 12 de maio de 2017) verifiquei que duas das crianças, que acompanhei desde que iniciei a minha PES até ao final da mesma, já gatinhavam e percorriam toda a sala, conseguiam levantar-se ao estar apoiadas a um objeto (por exemplo, à piscina de bolas) e andavam em redor da piscina de bolas apoiadas na mesma. Observei também que uma dessas crianças já tinha a competência motora “rebola” adquirida.

Foi muito gratificante para mim poder acompanhar este processo evolutivo, pois todos os dias tinha a oportunidade de presenciar novas descobertas, novas evoluções e novas conquistas por parte deste grupo.

4.4.1.2. Análise da qualidade do ambiente educativo

De forma a avaliar a qualidade do ambiente educativo deste contexto, analisei a Subescala Movimento-Jogo verificando assim em que nível se encontravam os espaços e recursos; o envolvimento do adulto no movimento com as crianças e o planeamento do movimento/jogo a partir de observações das crianças recursos. Esta avaliação foi feita apenas uma vez, em colaboração com a educadora cooperante, no dia 5 de abril de 2017.

Quadro 6 – Classificação dos itens da subescala Movimento-Jogo da Early Childhood Environment Rating Scale

Subescala Movimento/Jogo								
Data da Análise: 5/04/2017	Nível de classificação	Inadequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
	Itens							
	Item 1 – Espaço e Recursos			X				
	Item 2 – Envolvimento do adulto no movimento com as crianças						X	
	Item 3 – Planeamento do movimento/jogo a partir de observações das crianças						X	

Item 1 – Espaço e recursos

Ao analisarmos os níveis desta subescala verificámos que o ponto 3.3 “As crianças têm acesso, todos os dias, a espaços do exterior que permitem o movimento” não se verificava.

Apesar das crianças terem perto da sala uma varada que dá para o exterior (quintal da instituição), estas não usufruíam deste espaço todos os dias, pois como são muito bebés a educadora cooperante achava por bem ter em consideração as temperaturas que se faziam sentir no exterior. Um outro ponto que condicionava as saídas ao exterior, era o facto de as crianças não terem a marcha adquirida e de não existirem recursos suficientes para as transportar. Contudo, consegui levar alguns bebés à rua e realizar atividades estimulantes com os mesmos.

Ao prosseguirmos com a análise da subescala, observámos que apenas um dos pontos do nível 5 se verificava, pois a sala era muito reduzida e os bebés tinham pouco espaço para se movimentar e os recursos materiais que existiam não se encontravam de fácil acesso para as crianças. O que nos permitiu chegar à conclusão que este item estava classificado com o nível 3.

Item 2 – Envolvimento do adulto no movimento com as crianças

Após analisarmos este item, verificámos que este se classifica no nível 6. Pois apesar dos pontos do nível 5 se verificarem todos, ou seja, as educadoras participavam nas atividades, colaborando nos movimentos realizados pelas crianças, estimulando-as e encorajando-as a movimentarem-se; as crianças envolviam-se em propostas de movimento diversificadas (em pequeno grupo ou individualmente). As informações relativas ao nível de participação das crianças nas atividades motoras e suas evoluções eram partilhadas com os adultos e familiares das crianças nos momentos de chegada e partida e ficavam registadas nos registos individuais do grupo; o movimento era reconhecido, promovido e assegurado pelas educadoras. Averiguámos que existem pontos do nível 7 que não se verificavam, contudo, as crianças eram incentivadas a expressarem-se livremente através do movimento.

O envolvimento do adulto no movimento da criança era visível, visto que este se envolvia nos movimentos (intencionais ou não) das crianças encorajando-as e incentivando-

as a realizar movimentos diversos arranjando alternativas e estratégias de forma a estimular as crianças para que estas realizassem alguns dos movimentos que lhes foram propostos. As crianças mais paradas eram encorajadas a realizar diversos movimentos tais como, por exemplo, agarrarem objetos para os explorarem, retirarem objetos ou colocarem-nos dentro de caixas. Na aula de expressão musical, que se realizava semanalmente à sexta-feira por volta das 15 horas, também a professora de música levava materiais estimulantes para as crianças disponibilizando-os às mesmas enquanto interagia com elas.

Item 3 – Planeamento do movimento/jogo a partir de observações das crianças

Este último item da subescala foi classificado com nível 6. As propostas de movimento foram sempre planeadas tendo em consideração as necessidades das crianças. A observação da execução das propostas realizadas foram uma mais-valia para mim, pois a partir destas compreendi o nível de desenvolvimento das crianças e quais as suas necessidades arranjando estratégias para responder às mesmas. As propostas apresentadas tinham como principal objetivo estimular as competências motoras dos bebés.

As observações que se realizavam diariamente era partilhadas com os familiares das crianças ao final do dia sempre que estes iam buscar os bebés à sala e nas reuniões que foram realizadas ao longo do ano letivo. No entanto, importa referir que cada bebé tinha um portefólio onde essas informações também eram registadas.

No que respeita ao último ponto deste item, o ponto 7.3 (As observações dos familiares são incluídas no planeamento e avaliação das propostas de movimento. Outros profissionais de saúde – como terapeutas ocupacionais, entre outros – que trabalhem com as crianças são também incluídos no planeamento e avaliação.) importa referir que parte deste ponto não se verificou, pois não existiam profissionais de saúde a frequentar este contexto e a interagir com as crianças visto que não se considerava necessário.

Para findar, importa referir que, no subcapítulo seguinte irei descrever algumas das propostas que contribuíram de certa forma para o desenvolvimento motor dos bebés. Irá também surgir uma breve descrição acerca das propostas apresentadas e, no final, farei ainda uma análise sobre a forma como estas contribuíram para o meu estudo.

A análise desta subescala permitiu-me conhecer melhor as crianças e preparar propostas adequadas tendo em conta as necessidades de cada uma.

No que respeita ao espaço, não me foi possível melhorá-lo visto que era muito reduzido e as camas ocupavam uma grande parte da área da sala. Contudo, levei alguns materiais para a sala elaborados por mim de forma a enriquecer o espaço e, principalmente, para as crianças explorarem, desenvolvendo assim as suas habilidades.

4.4.1.3. A intervenção Educativa

Ao planificar as semanas da minha PES tive sempre em consideração a temática do meu estudo e as necessidades/interesses do grupo de creche, pois só desta forma as semanas seriam mais enriquecedoras e produtivas para as crianças, tornando-se também mais fáceis de planificar e de preparar materiais estimulantes para os bebés.

Neste grupo, como as crianças eram muito pequenas as saídas ao exterior eram muito reduzidas, limitando-se apenas a uma das varandas da instituição. Contudo, não realizei tantas saídas como tinha planeado, pois cada sala tinha uma hora definida para poder usufruir deste espaço e por vezes, nesse momento, o tempo encontrava-se frio ou muito quente para os bebés, tendo estes que permanecer dentro da sala, o que não é benéfico para o seu desenvolvimento, pois é ao contactar com a natureza que as crianças se desenvolvem e têm acesso a diferentes cores, formas, sons e estímulos.

Importa referir, que nas minhas planificações tentei realizar propostas de expressão motora enquanto trabalhava com as crianças outras áreas de conteúdo, tais como no subdomínio do jogo dramático, da música e da dança. No entanto, como estava numa sala de berçário, o meu principal foco foi estimular as crianças ao nível da sua estabilidade (sentar com ou sem poio), manipulação (agarrar, manipular e atirar objetos) e locomoção (aquisição do gatinhar).

Nos quadros que se seguem, podemos verificar algumas das propostas de atividades que realizei durante a minha PES em creche, bem como uma breve descrição acerca das mesmas, os objetivos definidos e o que pretendia avaliar naquele momento.

Quadro 7-A: Propostas realizadas em creche – Exploração sensorial

Exploração sensorial			
Propostas desenvolvidas	Breve descrição das propostas	Objetivos	Avaliação
<u>Exploração de quadros com diferentes texturas</u> (6/03/2017)	Nesta proposta as crianças encontravam-se sentadas em roda e exploraram com as mãos e boca vários quadros que tinham texturas distintas.	<ul style="list-style-type: none"> - Familiarizar a criança com diferentes texturas e materiais: Área da Expressão e Comunicação – Subdomínio das Artes Visuais; - Usar as mãos para sentir texturas distintas: Área da Expressão e Comunicação – Domínio da Expressão Motora; - Desenvolver capacidades expressivas e criativas: Área da Expressão e Comunicação – Subdomínio das Artes Visuais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Forma como as crianças exploravam e manipulavam o material disponibilizado.
<u>Vamos fazer digitinta</u> (15/03/2017)	Nesta proposta as crianças encontravam-se sentadas ao colo da educadora e exploraram a tinta (que foi colocada na mesa) com ambas as mãos. Posteriormente, marcaram as suas mãos numa folha de papel manteiga e realizou-se a decalagem da exploração da criança também numa folha de papel manteiga.	<ul style="list-style-type: none"> - Contactar/mexer na tinta: Área de Expressão e Comunicação - Área da Expressão e Comunicação – Subdomínio das Artes Visuais/Domínio da Expressão Motora; - Dar a conhecer as cores às crianças: Área de Formação Pessoal e Social; - Verificar a agilidade e a motricidade da criança promovendo nas mesmas a destreza manual: Área de Formação Pessoal e Social; Área de Expressão e Comunicação - Subdomínio das Artes Visuais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reação das crianças ao contactar com a tinta; - Forma como a criança explorava a tinta; - Movimentos das mãos e entusiasmo da criança.

Quadro 7-B: Propostas realizadas em creche – Exploração sensorial

Exploração sensorial			
Propostas desenvolvidas	Breve descrição das propostas	Objetivos	Avaliação
<u>Caixa das texturas</u> (16/03/2017)	Esta proposta foi composta por uma caixa que continha balões com diversas texturas, pois os balões continham materiais diferentes lá dentro, ou seja, existiam balões que estavam cheios com farinha, massas espirais, grãos, bolas de esferovite e bolas de gelatina. Esta caixa era composta ainda por um fio que dificultava a apanha dos balões por parte das crianças. Ao colocar este fio na caixa, tive a intencionalidade de verificar se as crianças tomavam a iniciativa de começar a retirar os balões de dentro da caixa ao se depararem com este obstáculo.	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a coordenação sensório-motor da criança: Área da Expressão e Comunicação – Domínio da Expressão Motora; - Desenvolver a coordenação manual da criança: Área da Expressão e Comunicação – Domínio da Expressão Motora. 	<ul style="list-style-type: none"> - Forma como a criança manipula a caixa e retira os balões da mesma; - Forma como as crianças exploram os balões.
<u>Explorar garrafas sensoriais</u> (28/03/2017)	Nesta proposta as crianças encontravam-se posicionadas no tapete da sala. Posteriormente, coloquei várias garrafas sensoriais no centro da mesma para estimular as crianças nos seus movimentos ao tentarem alcançar as garrafas. No entanto, como existiam crianças que não conseguiam movimentar-se e chegar às mesmas dei-lhes diretamente as garrafas.	<ul style="list-style-type: none"> - Manusear as garrafas com uma ou ambas as mãos realizando diversos movimentos: Área da Expressão e Comunicação – Domínio da Expressão Motora; - Desenvolver novas descobertas: Área do Conhecimento do mundo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Movimentos locomotores e manipulativos das crianças.

Quadro 7-C: Propostas realizadas em creche – Exploração sensorial

Exploração sensorial			
Propostas desenvolvidas	Breve descrição das propostas	Objetivos	Avaliação
<u>Explorar plástico de várias cores</u> (5/04/2017)	Ao iniciar a proposta, as crianças encontravam-se posicionadas no tapete. Inicialmente, comecei por lhes apresentar e cantar a canção da “saquinha das surpresas”. Em seguida, coloquei a “saquinha” entreaberta no centro do tapete para que as crianças que já gatinham fossem ter com a mesma e fossem elas a tirarem o celofan de dentro da mesma. Posteriormente, distribui vários pedaços de celofan por todas as crianças para que estas o explorassem livremente. Passado algum tempo, interagi com as crianças ao pegar num pedaço de celofan e ao aproximá-lo dos seus olhos para que estas vissem o ambiente educativo de uma cor diferente.	- Manusear e explorar o plástico: Área da Expressão e Comunicação – Domínio da Expressão Motora.	- Forma como as crianças exploram e manipulam o celofan; - Reação das crianças ao observar o ambiente educativo numa só cor.
<u>Explorar e empilhar cubos</u> (4/05/2017)	Esta proposta foi realizada individualmente e em pequeno grupo. As crianças encontravam-se num canto da sala a explorar os cubos. Ao empilhar os cubos observei que uma das crianças “derrubou os cubos todos” enquanto outra os “começava a tirá-los um a um”. No entanto, a M.L. “explorou o cubo com a boca e com as mãos passando-o de uma mão para a outra, batendo com ele no chão e virando-o para o observar” (nota de campo do dia 4/05/2017).	- Verificar o controlo voluntário do movimento da criança ao manipular os cubos e a sua expressão facial ao manuseá-los: Área de expressão e comunicação – Domínio da Expressão Motora; - Desenvolver a motricidade fina: Área de expressão e comunicação – Domínio da Expressão Motora.	- Coordenação olho-mão; - Forma de manipular e explorar os cubos.

Quadro 7-D: Propostas realizadas em creche – Exploração sensorial

Exploração sensorial			
Propostas desenvolvidas	Breve descrição das propostas	Objetivos	Avaliação
<u>Exploração da caixa sensorial</u> (21/04/2017)	Após construir a caixa sensorial, levei-a para a sala onde dei oportunidade às crianças de a explorarem livremente, pois esta era constituída por texturas distintas em cada um dos seus lados. Esta caixa tinha seis lados e um deles estava aberto onde coloquei fitas diferentes penduradas o que permitia que as crianças as explorassem e “entrassem” na mesma de forma a verem e a sentirem diferentes sensações.	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a coordenação sensório-motora da criança: Área da Expressão Motora; - Desenvolver a coordenação manual da criança: Área da Expressão e Comunicação – Domínio da Expressão Motora. 	<ul style="list-style-type: none"> - Forma como a criança explora a caixa; - Interação com a caixa sensorial.
<u>Explorar as luzes</u> (5/05/2017)	Durante a exploração das luzes, a sala encontrava-se às escuras. As crianças estavam posicionadas no tapete da sala e nas espreguiçadeiras. Durante a atividade, cantei a canção “Brilha, brilha estrelinha” enquanto mostrava uma estrela de peluche que projetava luzes de diversas cores. Posteriormente, distribuí vários materiais luminosos (bolas e tubos) pelas crianças para que estas os explorassem livremente. Nesta proposta, verifiquei que uma das crianças que explorava uma bola a lançava para o chão e gatinha para a alcançar. (c.f. Apêndice 9)	<ul style="list-style-type: none"> - Dar a oportunidade às crianças de criarem as suas próprias explorações: Conhecimento do Mundo. - Desenvolver a perceção olho-mão: Área de Formação Pessoal e Social. 	<ul style="list-style-type: none"> - Evolução das crianças ao explorar o material.
<u>Explorar rolos de cartão</u> (17/05/2017)	Nesta proposta foram distribuídos vários rolos de papel higiénico pelas crianças para que estas os explorassem livremente. Nesta exploração, as crianças exploraram-nos de diversas formas tais como: com a boca, atiravam-no ao chão, amachucavam-nos, colocavam o rolo em forma de pulseira no braço.	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver os sentidos (tato e visão): Área do Conhecimento do Mundo; - Estimular o desenvolvimento motor da criança. (Movimento) 	<ul style="list-style-type: none"> - Exploração e Manipulação dos rolos de cartão.

Quadro 8: Propostas realizadas em creche – Coordenação óculo-motora

Coordenação óculo-motora			
Propostas desenvolvidas	Breve descrição das propostas	Objetivos	Avaliação
<u>Bolinhas de sabão</u> (26/04/2017)	<p>De forma a observar a coordenação óculo-motora da criança, soprei várias bolinhas de sabão com o intuito de verificar se as crianças as seguiam com o olhar e se as tentavam apanhar.</p> <p>Esta proposta foi realizada individualmente e em pequeno grupo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Estimular a percepção visual e a coordenação óculo-motora: Movimento; - Tentar apanhar as bolinhas de sabão: Área da Expressão e Comunicação – Domínio da Expressão Motora. 	<ul style="list-style-type: none"> - Coordenação óculo-motora da criança

Quadro 9: Propostas realizadas em creche – Estimular a locomoção

Estimular a locomoção			
Propostas desenvolvidas	Breve descrição das propostas	Objetivos	Avaliação
<u>Percurso com bolas</u> (11/05/2017)	<p>Ao realizar este percurso distribui várias bolas pela sala e coloquei uma caixa aberta como obstáculo a que chamei de “túnel” de forma a verificar se as crianças passavam por dentro da mesma ou se, se desviavam, contornando-a em seguida. Ao qual tive a oportunidade de constatar que ambas as crianças (com quem realizei a proposta) passaram por dentro do túnel. Após alcançarem algumas bolas exploraram-nas livremente. Ou seja, uma das crianças colocou-se em frente ao espelho da sala a observar-se na sua exploração e a outra enquanto explorava a bola colocava-as e retirava-as de dentro de uma cesta. Explorando a cesta em seguida. (c.f. Apêndice 10)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Estimular a criança a gatinhar e a alcançar objetos que estão distantes: Área da Expressão e Comunicação – Domínio da Expressão Motora; - Observar a ação da criança após alcançar as bolas; - Estimular a percepção visual e a coordenação óculo-motora da criança: Movimento. 	<ul style="list-style-type: none"> - Evolução da criança no que respeita à sua locomoção, manipulação e exploração.

Quadro 10: Propostas realizadas em creche – Expressão Musical

Expressão Musical			
Propostas desenvolvidas	Breve descrição das propostas	Objetivos	Avaliação
<p><u>Canção “Se você está feliz”</u></p> <p>(30/03/2017)</p>	<p>Ao cantar esta canção realizei os gestos da mesma com o intuito de verificar se as crianças me imitavam e associavam o nome ao movimento. Ou seja, ao cantar “se você está feliz bate as mãos” batia as palmas e incentivava as crianças a baterem as palmas, ao qual tive a oportunidade de verificar que algumas das crianças realizaram alguns dos movimentos solicitados.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Estimular o contacto com a música: Área da Expressão e Comunicação – Subdomínio da Música; - Desenvolver vários movimentos com o corpo: Área da Expressão e Comunicação – Domínio da Expressão Motora. 	<ul style="list-style-type: none"> - Realização de gestos da canção; - Entusiasmo da criança.
<p><u>Canção “Eu mexo um dedo”</u></p> <p>(16/05/2017)</p>	<p>Tal como aconteceu na proposta anterior, também nesta proposta ao cantar a canção “Eu mexo um dedo” realizei movimentos com várias partes do corpo (dedos, mãos, pés, pernas, braços, cabeça) enquanto incentivava e estimulava as crianças a imitarem-me, associando desta forma o nome ao movimento.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a linguagem e da criança: Comunicação e Linguagem; - Promover o desenvolvimento da coordenação visual e áudio-motora da criança: Área da Expressão e Comunicação – Subdomínio da Música; Área da Expressão e Comunicação – Domínio da Expressão Motora. 	<ul style="list-style-type: none"> - Realização de gestos da canção; - Entusiasmo da criança.

Ao sugerir estas propostas às crianças, quer individualmente quer em pequeno grupo, tive a oportunidade de verificar as suas aprendizagens e a sua evolução ao longo dos dias, pois os bebés estão em constante evolução e todos os dias nos mostram algo novo o que é muito gratificante. Foi muito gratificante contribuir para o seu desenvolvimento pessoal, social e emocional.

Estas propostas foram uma mais-valia pois através das mesmas tive a oportunidade de promover o desenvolvimento motor da criança enquanto estava a criar, através das explorações, oportunidades para brincar. Durante a realização das propostas apresentadas, as crianças tiveram a oportunidade de se expressar e de explorar os materiais livremente. No entanto, também existiram momentos em que interagi com elas de forma a desenvolver a sua curiosidade e a estimular vários movimentos.

As propostas apresentadas foram muito significativas para mim, visto que, através das mesmas, tive a oportunidade de presenciar e observar as evoluções no que respeita às suas habilidades manipulativas e movimentos locomotores, sendo este um grande incentivo para continuar a planificar atividades indo ao encontro das necessidades individuais de cada criança, tornando-se ainda elementos importantes para as minhas reflexões e para a minha investigação, pois através destas propostas observei o processo evolutivo dos bebés o que foi uma mais-valia para a minha formação enquanto futura educadora de infância.

Importa referir, que através das propostas realizadas, tive a oportunidade de criar e levar materiais para a sala de forma a enriquecer o ambiente educativo e a contribuir para o desenvolvimento das crianças através de vários estímulos sensoriais e promover o seu desenvolvimento locomotor.

Para terminar, é de salientar, que no início me encontrava um pouco insegura neste contexto, visto que nunca tinha estado numa sala de berçário, mas com o passar dos dias fui-me apercebendo das rotinas desta sala e as planificações ajudaram-me muito a integrar neste contexto e na equipa educativa adaptando-me desta forma às necessidades individuais dos bebés. Para mim, foi muito gratificante esta PES, pois apesar de me ter possibilitado de contactar com um contexto diferente, tive a oportunidade de presenciar diversas fases do desenvolvimento das crianças, visto que estas tinham idades (meses) distintas e se encontravam em diferentes níveis de desenvolvimento. Nesta sala, os dias eram diferentes pois as crianças todos os dias nos mostravam novos progressos e novas conquistas.

De forma a terminar, partilho dois excertos de duas propostas que mereceram a minha atenção, pois nestas propostas foi visível a evolução das crianças:

Explorar as luzes

(...) esta atividade foi muito produtiva, pois as crianças estiveram a brincar e a explorar, cada uma à sua maneira, durante muito tempo as os materiais que lhes disponibilizei. A M. (8 meses), que já gatinha, percorreu todos os cantos da sala com ou sem bola, se uma bola estava mais afastada ia a gatinhar para a ir buscar; o A. (10 meses) quando a bola se apagava agitava a mesma para que esta voltasse a acender e atirava a bola ao chão (...) a S. (5 meses), quando agarrei num dos tubos luminosos e o coloquei por cima da sua cara fazendo alguns movimentos observei que esta menina seguia o tubo luminoso com o olhar (...) verifiquei que o L. (5 meses), quando tinha a estrela se aconchegava a ela encostando a cara na mesma e que a explorava com as mãos e com a boca (Notas de campo do dia 5 de maio de 2017).

Explorar rolos de cartão

(...) o F. (9 meses) ao agarrar os rolos olhava para eles a rir, colocava-os na boca, batia com eles um no outro e no tapete; a S. (5 meses) limitava-se a seguir o rolo com o olhar e a olhar para ele fixamente quando o tinha na mão (...) a M. T. (9 meses) estava sentada numa cadeira de madeira manipulando um dos rolos, esta menina quando lhe colocava outro rolo em cima do tabuleiro da cadeira, derrubava-o com o outro que tinha na mão, depois ria-se (...) o A. (10 meses) pegou num dos rolos enfio-o no seu braço, quando tinha um rolo em cada braço começou a bater palmas (...) (Notas de campo do dia 17 de maio de 2017).

4.4.1.4. Discussão dos resultados obtidos e conclusões finais

Ao analisar ambos os quadros das competências motoras do grupo de creche (berçário) no âmbito da motricidade global e fina (quadro 4 e quadro 5), tive a oportunidade de constatar que, tanto num quadro como noutro, a maioria das crianças se encontravam no nível 1 (ainda não) no que respeitas às competências motoras “rasteja ou gatinha”, “rebola”,

“agarra-se a objetos para se colocar de pé” e “anda apoiado (com suporte)” e se encontravam no nível 3 (totalmente alcançado) nas competências motoras “agarra objetos com ambas as mãos” e “manipula objetos com as mãos”. No entanto, no nível 2 (quase alcançado), as competências motoras em que a maioria das crianças se encontravam nos quadros 4 e 5 eram distintas, visto que no primeiro sobressaia a competência motora “atira objetos” ao passo que no segundo se destacavam as competências “retira objetos dentro de caixas”, “coloca objetos dentro de caixas” e “usa o dedo em “pinça” para agarrar pequenos objetos”.

Após esta análise, importa lembrar que alguns dos elementos do grupo que se encontravam no quadro 5 eram diferentes dos que se encontravam do quadro 4. Visto que, tal como já foi referido no capítulo 3 e também neste capítulo, o grupo de crianças foi alterado a meio do meu estágio, pois entraram novos bebés para a sala e, por esta razão, crianças que já estavam inseridas na sala tiveram que mudar para a sala do lado de forma a darem lugar aos novos bebés. No entanto, foi visível a evolução de algumas das crianças que já se encontravam nesta sala desde que iniciei a minha PES.

Ao encontrar-me numa sala de berçário verifiquei que as crianças ainda não tinham nenhuma competência de locomoção adquirida. Contudo, tive a possibilidade de observar e acompanhar o desenvolvimento do F. e da M. no que respeita à aquisição da competência “gatinhar” e “anda apoiado (com suporte)”. Visto que, quando iniciei a minha PES, estas duas crianças ainda não gatinhavam nem andavam apoiadas e no final da mesma já tinham estas competências de locomoção adquiridas e percorriam toda a sala. De forma a completar esta afirmação coloco os seguintes excertos referentes a uma das propostas realizadas:

“A M. ao ver as bolas, veio logo a gatinhar para brincar com as mesmas. Quando esta criança viu que havia mais do que uma bola no chão, pegou numa e foi a gatinhar até às restantes de forma a apanhá-las (...)” (Notas de campo em contexto de creche, semana 8 a 12 de maio de 2017).

“(...) a M. ao gatinhar, percorreu todo o percurso que realizei com as bolas, apanhando-as e colocando-as dentro de um cesto, superando alguns obstáculos, tais como, passar por dentro de uma caixa de papelão que servia de “túnel” (...)” (Dôssie da prática de ensino supervisionada em creche, 19 de junho de 2017).

Tal como é visível nestes pequenos excertos, torna-se visível a aquisição da locomoção por parte destas duas crianças. O F. e a M. ao terem esta competência adquirida tornam-se mais independentes e começaram a explorar o mundo de uma outra forma, visto que ao começarem a gatinhar conseguem deslocar-se sozinhos para os sítios que mais lhes

despertam interesse e captam a sua atenção. Estas crianças atiram objetos para o chão, vão buscá-los e tomam ainda a iniciativa para realizarem as suas próprias explorações, tornando-se crianças autónomas enquanto desenvolvem as suas habilidades de manipulação mobilizando o desenvolvimento da coordenação óculo-manual.

No que respeita às competências “atira objetos”, “retira objetos dentro de caixas” e “coloca objetos dentro de caixas” no final da PES estas também já estavam alcançadas ou totalmente alcançadas pela maioria das crianças, demonstrando assim terem a fase dos movimentos rudimentares adquirida. O desenvolvimento dos movimentos rudimentares são determinados pela experiência e pela maturação caracterizando-se por movimentos "funcionalmente orientados para uma nova ordem de adaptação, tipicamente voluntários e relativamente consistentes de criança para criança" (Barreiros, 2016, p.12). Ou seja, cada criança é única e, apesar de existirem crianças com a mesma idade (em meses), cada uma tem o seu tempo para se desenvolver e se adaptar a tudo o que é novo para ela, sendo necessário estabelecer estratégias de acordo com as suas necessidades e com o intuito de que estas se desenvolvam nos vários níveis do desenvolvimento motor. Um dos fatores mais importantes para o desenvolvimento saudável das crianças é o afeto e a estabilidade emocional da criança, pois se a criança não tiver estabilidade não se irá desenvolver normalmente (Post & Hohmann, 2011). Se a criança se sentir bem no ambiente que a rodeia é meio caminho andado para interagir com os adultos e crianças que se encontram no mesmo espaço, pois se assim for, a criança torna-se independente realizando as suas próprias explorações com os materiais que lhes são disponibilizados, participando voluntariamente nas propostas realizadas.

De forma a observar as competências motoras das crianças recorri não só à observação direta mas também a fotografias e vídeos. Estes instrumentos de recolha de dados tornaram-se fundamentais para a minha investigação, pois através dos mesmos tive a oportunidade de relembrar ou até mesmo de verificar certos aspetos que me tinham saltado à vista, tornando-se assim mais fácil conhecer as características individuais das crianças, o seu nível de desenvolvimento e as suas conquistas. A evolução das crianças, a nível motor, foi visível e muito significativa desde que iniciei a minha PES até ao final da mesma.

De forma a terminar, importa referir que consegui realizar todos os objetivos pretendidos, pois tive a possibilidade de observar e compreender o desenvolvimento motor das crianças e a sua evolução em diversos aspetos, nomeadamente, assisti a evolução de duas das crianças no que respeita a aquisição da locomoção, mais precisamente do gatinhar,

o que para mim foi muito gratificante. Também percebi como o brincar é importante, pois através deste, o grupo tem a possibilidade de desenvolver os seus movimentos locomotores e manipulativos mas também de se socializar com os colegas. Durante a minha investigação, compreendi ainda como a organização do ambiente educativo é importante para o desenvolvimento da criança, pois se a criança se encontrar num ambiente em que tenha espaço para se movimentar e realizar as suas próprias explorações tem mais facilidade em desenvolver-se. É ainda fundamental que o ambiente educativo tenha materiais ricos e de qualidade, pois através destes as crianças têm a oportunidade de se desenvolver, de realizar explorações significativas e de adquirir diversas aprendizagens.

4.4.2. Em jardim-de-infância

4.4.2.1. Análise da observação das competências motoras das crianças

Para proceder à análise das competências motoras das crianças do grupo de pré-escolar, recorri a várias fichas de observação de forma a analisar as competências motoras associadas às seguintes áreas: deslocamentos e equilíbrios, perícias e manipulações, jogos, linguagem corporal (subdomínio do jogo dramático/teatro).

Importa referir que nestas fichas de observação, as competências motoras foram avaliadas, tal como aconteceu em creche, numa escala numerada de um a três. Os critérios de classificação encontram-se também definidos da seguinte forma: Ainda não (1), Emergente/Quase alcançado (2), Totalmente alcançado (3).

Tal como já referi anteriormente, o registo foi baseado em observações diretas, fotografias e vídeos. Para averiguar a manifestação das várias competências definidas recorri às propostas de atividade de expressão motora que planifiquei durante a PES bem como aos momentos de recreio e situações de jogo livre.

Segue-se a apresentação dos resultados das fichas de observação do nível de competências motoras do grupo de crianças em idade pré-escolar:

Quadro 11 – Competências motoras do grupo de JI respeitantes aos Deslocamentos e Equilíbrios. Frequências absolutas (nº de crianças). Observações dos dias 25 de outubro de 2017 e 16 de novembro de 2017

Competência motora	Escala		
	Ainda não (1)	Emergente/Quase alcançado (2)	Totalmente alcançado (3)
Rasteja deitado ventral com o apoio das mãos e dos pés	0	0	25
Salta sobre obstáculos	0	9	16
Demonstra equilíbrio num plano superior	2	11	12

Relativamente aos Deslocamentos e Equilíbrios, tive a oportunidade de constatar que todas as crianças manifestavam a competência “rasteja deitado ventral com o apoio das mãos e dos pés” totalmente alcançada. No entanto, apenas dezasseis crianças conseguiram saltar sobre obstáculos sendo que nove ainda sentiam alguma dificuldade, parando por vezes quando se aproximavam dos obstáculos e não realizando o salto num movimento contínuo. Contudo, quando encorajadas e apoiadas pela educadora apresentavam força de vontade para tentar realizar a proposta apresentada. No que respeita à competência “demonstra equilíbrio num plano superior” tive a oportunidade de verificar que doze crianças tinham esta competência totalmente alcançada, onze crianças sentiam alguma dificuldade visto que ao estarem num plano superior por vezes perdiam o equilíbrio e saltavam para o chão ou pediam apoio a um dos colegas. No entanto, verifiquei ainda que duas crianças não tinham esta competência adquirida, pois ao atravessarem as placas, pediam a mão do adulto de forma a não perderem o equilíbrio.

Quadro 12 – Competências motoras do grupo de JI respeitantes às Perícias e Manipulações. Frequências absolutas (nº de crianças). Observações dos dias 25 de outubro de 2017 e 3 de novembro de 2017

Competência motora	Escala		
	Ainda não (1)	Emergente/Quase alcançado (2)	Totalmente alcançado (3)
Lança uma bola com as duas mãos	0	0	25
Recebe a bola com as duas mãos	9	9	7
Lança a bola para cima	0	0	25
Controla a bola com o pé	15	10	0

No que respeita às Perícias e Manipulações, verifiquei que nas competências “lança uma bola com as duas mãos” e “lança a bola para cima” todas as crianças se encontravam no nível 3 (totalmente alcançado). Contudo, na competência “recebe a bola com as duas mãos” apenas sete crianças se encontravam no nível três enquanto nove tinham esta competência quase alcançada e as outras nove ainda não as tinham adquirida.

Para terminar, na competência “controla a bola com o pé”, verifiquei que nenhuma das crianças tinha esta competência totalmente alcançada enquanto dez crianças a tinham quase alcançada e quinze ainda não a tinham adquirida.

Quadro 13 – Competências motoras do grupo de JI respeitantes aos Jogos. Frequências absolutas (nº de crianças). Observações dos dias 9 e 20 de outubro de 2017

Competência motora	Escala		
	Ainda não (1)	Emergente/Quase alcançado (2)	Totalmente alcançado (3)
Pratica jogos infantis e cumpre as regras do jogo	15	4	6
Coopera com os parceiros de jogo	0	0	25

No âmbito dos jogos, averigui que apenas seis crianças tinham totalmente alcançada a competência “pratica jogos infantis e cumpre as regras do jogo”, quatro crianças tinham esta competência quase alcançada e quinze crianças não tinham adquirida esta competência. De forma a completar a minha observação posso afirmar que tive a oportunidade de verificar esta competência motora nos seguintes jogos: “os pescadores e peixinhos” e “lencinho da botica”. No entanto todas as crianças tinham a competência “coopera com os parceiros de jogo” totalmente alcançada, sendo visível o seu espírito de equipa em situações de jogo.

Quadro 14 – Competências motoras do grupo de JI respeitantes à linguagem corporal – subdomínio do jogo dramático/teatro. Frequências absolutas (nº de crianças). Observação realizada no dia 20 de dezembro de 2017

Competência motora	Escala		
	Ainda não (1)	Emergente/Quase alcançado (2)	Totalmente alcançado (3)
Movimenta-se e expressa-se coordenadamente	0	0	25
Improvisa sequências de movimento ao som de uma música	0	0	25

Relativamente à linguagem corporal – subdomínio do jogo dramático/teatro, averigui que as crianças tinham as competências motoras “movimenta-se e expressa-se coordenadamente” e “improvisa sequências de movimento ao som de uma música” totalmente alcançadas.

4.4.2.2. Análise da qualidade do ambiente educativo

A Subescala Movimento-Jogo foi analisada, em conjunto, por mim e pela educadora cooperante.

Ao analisarmos esta subescala tivemos a oportunidade de verificar em que nível se encontrava o ambiente educativo do colégio em que realizei a minha prática. Ou seja, foi-

nos possível analisar o nível em que se encontram os espaços e os recursos do mesmo, o envolvimento do adulto no movimento com as crianças e o planeamento do movimento/jogo a partir de observações das crianças. Esta avaliação foi feita apenas uma vez, em colaboração com a educadora cooperante, no dia 19 de outubro de 2017.

Quadro 15 – Classificação dos itens da subescala Movimento-Jogo da Early Childhood Environment Rating Scale

		Subescala Movimento/Jogo						
<u>Data da Análise:</u> 19/10/2017	Nível de classificação	Inadequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
	Itens							
	Item 1 – Espaço e Recursos						X	
	Item 2 – Envolvimento do adulto no movimento com as crianças						X	
	Item 3 – Planeamento do movimento/jogo a partir de observações das crianças						X	

Item 1 – Espaço e recursos

No que respeita ao primeiro item desta subescala, este foi classificado com nível 6. Apesar da diversidade de atividades que se realizavam permitirem a autonomia e a participação espontânea das crianças e de todo o material ser de fácil acesso para o grupo, não existia grande diversidade de equipamentos de recurso.

Neste espaço as crianças tinham a possibilidade de utilizar todo o material sempre que o entendessem e autonomamente o que é muito enriquecedor, pois estas tinham a oportunidade de realizar as suas próprias explorações/experiências e de se desafiarem ao utilizar o material que tinham disponível.

Quero salientar que todas as semanas planifiquei pelo menos uma atividade de movimento-jogo para oferecer ao grupo utilizando o material que tinha disponível no colégio ou outro que eu própria levava.

Quando refiro que não existia diversidade de equipamentos de recurso é porque senti a falta de material para as crianças escalarem e treparem sendo que este também é muito importante para o desenvolvimento das mesmas, uma vez que este material permite que as crianças se desafiem e confrontem com novas experiências. Por esta razão este item não pode ser classificado com nível 7.

Importa referir, que as crianças utilizam o espaço exterior mais do que uma vez por dia, exceto se estiver a chover, pois este espaço é muito valorizado pela educadora e é muito importante que as crianças o explorem, sendo esta uma forma de estarem em contacto com as cores, com os sons e com os estímulos que a natureza nos oferece.

Relativamente, à dimensão dos espaços, ambos (interior exterior) são muito amplos o que permite que as crianças se movimentem nos mesmos de forma a explorá-los, pois mesmo as áreas da sala têm um espaço consideravelmente bom o que permite que as crianças se movimentem alargando assim as suas explorações. Importa referir que quando planificava atividades de Educação Física, ou sempre que as crianças propunham essas atividades, quando o tempo nos impedia de ir para o exterior, essas atividades eram realizadas dentro da sala, ou seja, as mesas da sala eram retiradas para que esta ficasse mais espaçosa e as crianças pudessem realizar as atividades.

Como já referi, neste colégio são muito valorizadas as saídas à rua. Perto do mesmo situa-se o parque de campismo Orbitur o que nos permitia realizar saídas até ao mesmo. Neste espaço existe um parque com escorregas, baloiço e rede para trepar. Numa das saídas, foi-me possível verificar que as crianças exploravam todo o espaço muito animadas e, as mais novas, pediam-me ajuda para trepar a rede mostrando-se encorajadas perante um novo desafio. Contudo também realizámos percursos de bicicletas/triciclos no exterior do colégio e saídas à Quinta do Pomarinho, com o ExplorAlentejo, ao armazém e ao parque do bairro da Torregela. Estas saídas eram sempre feitas a pé (exceto a deslocação à Quinta do Pomarinho e deslocação a um dos locais propostos pelo ExplorAlentejo, pois neste caso deslocávamo-nos no autocarro da quinta e da rodoviária).

Item 2 – Envolvimento do adulto no movimento com as crianças

No que respeita ao item 2 desta subescala, este foi classificado com nível 6. Ou seja, tal como podemos averiguar no nível 5, as educadoras participavam nas atividades com as

crianças, estimulando-as de formas inovadoras e encorajando todas a movimentarem-se; todas as crianças se envolviam em propostas de movimento. As informações relativas ao nível de participação das crianças nas atividades motoras eram partilhadas com os adultos e familiares das crianças nos momentos de chegada e partida, contudo também ficavam registadas nos registos individuais do grupo. No entanto, era realizada uma escola de pais (mensalmente) onde era dada aos mesmos toda a informação para que estes percebessem o que acontecia dentro do colégio e tivessem acesso às atividades desenvolvidas.

Tal como já referi, o envolvimento dos adultos da sala era visível no que respeita ao movimento das crianças, pois foram realizadas várias saídas e atividades que estimularam o movimento do grupo. No meu ver, pelo que observei, as crianças que se encontravam neste contexto, revelavam muitas competências relativamente ao nível motor e interessavam-se pelas atividades que lhes eram propostas, mostrando-se empenhadas e envolvidas nas mesmas.

Importa referir que os adultos da sala, na maioria das vezes, participavam nas atividades propostas em conjunto com as crianças de forma a incentivá-las e a encorajar as que sentiam mais dificuldades.

Sempre que apresentava uma determinada proposta ao grupo, primeiramente começava por explicar ao mesmo o que era pretendido enquanto exemplificava para que as crianças tivessem uma maior perceção do que lhes estava a ser proposto.

Apesar das famílias terem conhecimento do que acontecia dentro do contexto educativo, através da escola de pais e das conversas diárias, o registo fotográfico que realizei todas as semanas, foram também uma forma das famílias estarem em contacto com as atividades que as suas crianças realizavam dentro/fora do contexto.

Para terminar, importa referir que ao analisarmos os pontos do nível 7, observámos que um deles não se verificava, pois não existiam palestras, para o pessoal docente e não docente, sobre o movimento e a importância do mesmo para o crescimento e desenvolvimento das crianças. Impedindo-nos assim, de classificar este item com o nível 7.

Item 3 – Planeamento do movimento/jogo a partir de observações das crianças

Relativamente ao último item da subescala movimento-jogo, este também foi classificado com nível 6. Visto que, ao analisarmos o nível 5, averiguarmos que os adultos

observavam regularmente as respostas das crianças no que respeita às atividades de movimento; as planificações eram realizadas em conjunto com as crianças tendo em conta os seus interesses e necessidades; eram partilhadas observações entre o educador e os familiares relativamente ao movimento da criança (quer em casa ou no Colégio); todas as observações realizadas pela educadora estavam registadas nos dossiês individuais das crianças. Após continuarmos a nossa análise, ficámos impossibilitadas de classificar este item com o nível 7, visto que o ponto 7.3 não se verificava. Ou seja, as opiniões dos profissionais de saúde não estavam incluídas nas planificações semanais, pois estes frequentavam o Colégio uma/duas vezes por semana de forma a trabalharem com as crianças estimulando-as nas suas dificuldades.

É de referir que as propostas de movimento-jogo, por vezes, eram planificadas em conjunto com as crianças nas reuniões de conselho diárias de sexta-feira, pois era neste momento que realizávamos a planificação na semana seguinte, para que esta fosse ao encontro dos interesses e das necessidades do grupo. Contudo, as propostas apresentadas de movimento-jogo, tinham como intencionalidade desenvolver as crianças relativamente ao seu nível motor, desenvolvendo e melhorando as suas capacidades e habilidades motoras, tendo também a intenção de dificultar o nível de algumas das atividades propostas. Estas propostas serão melhor descritas no subcapítulo seguinte, em que irei fazer uma breve descrição acerca de cada uma e onde irei descrever a forma como estas contribuíram para o meu estudo, visto que através das propostas que se seguem tinha sempre a intencionalidade de contribuir para o desenvolvimento das crianças relativamente ao seu nível motor.

Após analisar a subescala de movimento-jogo várias vezes ao longo do meu estágio, foi-me possível melhorar a minha prática e as atividades propostas para as crianças.

Contudo, não houve necessidade de modificar o espaço educativo uma vez que este era muito amplo e as áreas da sala tinham espaço suficiente para as crianças se movimentarem e realizarem as suas próprias explorações.

Importa referir que, no que respeita às atividades de movimento-jogo, recorri a vários recursos materiais do Colégio mas que também levei alguns para realizar algumas das propostas, tais como pés de silicone que me permitiram realizar propostas de coordenação óculo-pedal e de equilíbrio.

4.4.2.3. A intervenção Educativa

Tal como aconteceu no contexto de creche, ao planificar as propostas de atividade tive em consideração as necessidades e os interesses do grupo. Neste contexto tornou-se mais fácil realizar as planificações semanais, visto que as crianças davam as suas próprias sugestões sobre o que gostariam de fazer contribuindo assim na construção das mesmas.

Nas planificações semanais foram visíveis várias propostas de expressão motora realizadas no exterior, tais como, jogos, percursos e danças de roda. Todas estas propostas foram bem aceites pelo grupo e funcionaram sempre muito bem.

As propostas realizadas permitiram-me não só conhecer o grupo, observar as suas dificuldades, mas acima de tudo permitiram-me observar a evolução das crianças ao longo da PES.

No quadro que se segue, podemos verificar algumas das propostas de atividades que realizei durante a minha PES em jardim-de-infância, bem como uma breve descrição das mesmas, os objetivos e o que pretenda avaliar em cada uma das propostas.

Quadro 16-A: Propostas realizadas em jardim-de-infância – Área da Expressão e Comunicação – Domínio da Educação Física

Área da Expressão e Comunicação – Domínio da Educação Física			
Propostas desenvolvidas	Breve descrição das propostas	Objetivos	Avaliação
<u>Jogo no exterior “Os Pescadores e os Peixinhos”</u> (9/10/2017)	Neste jogo as crianças encontravam-se no espaço exterior divididas em dois grupos: um grupo eram os pescadores e o outro grupo eram os peixinhos. Os pescadores formaram um círculo de mãos dadas enquanto cantavam: “Nada nada, ó peixinho És bonito e pequenino Gosto muito de te ver Mas depois vou-te comer!” o outro grupo (os peixinhos) corria entrando e a saindo do círculo. Quando os pescadores terminavam de cantar os peixinhos que ficavam dentro do círculo tinham sido apanhados pelos pescadores e juntavam-se a eles.	<ul style="list-style-type: none"> - Promover a autonomia: Área de Formação Pessoal e Social; - Importância da atividade física: Área da Expressão e Comunicação – Domínio da Educação Física; - Jogar em equipa: Área da Expressão e Comunicação – Domínio da Educação Física; - Respeitar as regras do jogo: Área da Formação Pessoal e Social. 	<ul style="list-style-type: none"> - Respeitam as regras do jogo; - Entusiasmo das crianças; - Forma como a criança de movimenta no decorrer do jogo.
<u>Jogo “O lencinho da botica”</u> (20/10/2017)	Este jogo foi realizado no espaço exterior. As crianças encontravam-se sentadas no chão formando um círculo. Uma das crianças ficou do lado de fora do círculo com o lenço e, enquanto os colegas cantavam a canção do lencinho da botica, corria em torno dos mesmos tendo o objetivo de deixar cair o lenço por detrás de um dos colegas sem que este se aperceba, continuando a correr até completar uma volta e tocar na criança a quem deixou o lenço. Caso a criança se tenha apercebido, este teria que fugir da mesma e sentar-se no seu lugar.	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar escolhas e tomar decisões: Área de Formação Pessoal e Social; - Estimular a coordenação motora: Área da Expressão e Comunicação – Domínio da Educação Física; - Cooperar em situações de jogo, seguindo orientações ou regras - Área da Expressão e Comunicação – Domínio da Educação Física. 	<ul style="list-style-type: none"> - Atenção das crianças; - Forma de se movimentar ao fugir do colega; - Se a criança respeita as regras do jogo.

Quadro 16-B: Propostas realizadas em jardim-de-infância – Área da Expressão e Comunicação – Domínio da Educação Física

Área da Expressão e Comunicação – Domínio da Educação Física			
Propostas desenvolvidas	Breve descrição das propostas	Objetivos	Avaliação
<p><u>Realização de um percurso</u></p> <p>(25/10/2017)</p>	<p>Neste momento, as crianças irão estar divididas em quatro grupos visto que preparei quatro estações distintas. Na estação um, as crianças testaram o seu equilíbrio ao passarem, inicialmente, por cima de duas placas que se encontravam lado a lado e, em seguida, de forma a dificultar a atividade, por cima de apenas uma placa; na estação dois, o objetivo era que as crianças saltassem a pés juntos e ao pé coquinho por dentro de vários arcos que se encontravam distribuídos pelo chão; na estação três, pretendeu-se que as crianças corressem em zig-zag contornando vários pinos. E por fim, na estação quatro, as crianças tiveram que passar por cima de vários pés de silicone tentando manter o seu equilíbrio. É de salientar, que nesta estação, uns pés se encontravam juntos e outros mais afastados, formando desta forma um quadrado. Em cada vértice do quadrado estava um arco onde a criança tinha de saltar para o mesmo de forma a continuar a sequência seguinte. Importa referir que, em cada estação, estava um adulto de forma a lembrar e a auxiliar as crianças que sentissem mais dificuldades. Todos os grupos percorreram as quatro estações. (c.f. Apêndice 11)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Promover diferentes formas de deslocação – Área da Expressão e Comunicação: Domínio da Educação Física; - Controlar movimentos de perícia e manipulação: Área da Expressão e Comunicação – Domínio da Educação Física. 	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento e empenho da criança; - Coordenação da criança; - Equilíbrio da criança.

Quadro 16-C: Propostas realizadas em jardim-de-infância – Área da Expressão e Comunicação – Domínio da Educação Física

Área da Expressão e Comunicação – Domínio da Educação Física			
Propostas desenvolvidas	Breve descrição das propostas	Objetivos	Avaliação
<p><u>Atividade motora</u></p> <p>(3/11/2017)</p>	<p>Nesta atividade, as crianças dividiram-se em dois grupos. O primeiro grupo encontrava-se em fila com um balde vazio à sua frente e outro balde cheio de bolas mais afastando. O objetivo desta proposta era que as crianças, cada uma na sua vez, corressem até ao balde com as bolas e trouxessem duas bolas de forma a colocá-las no balde que se encontrava à sua frente.</p> <p>O segundo grupo dividiu-se formando uma fila frente a frente em que o objetivo era lançar e receber uma bola. Quem lançava a bola dirigia-se para o final da fila de quem recebia e vice-versa.</p> <p>Os dois grupos realizaram ambas as propostas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Importância do trabalho em equipa – Área da Formação Pessoal e Social; - Estimular as habilidades de locomoção e de manipulação da criança – Área da Expressão e Comunicação – Domínio da Educação Física. 	<ul style="list-style-type: none"> - Locomoção e habilidades das crianças; - Forma de lançar e receber a bola; - Dificuldades sentidas pelas crianças.
<p><u>Caça ao tesouro – Descobrir onde estão escondidos alguns frutos da época</u></p> <p>(9/11/2017)</p>	<p>De forma a realizar a caça ao tesouro, como o grupo era grande, as crianças foram divididas em três grupos. Cada grupo teria de encontrar um dos tesouros que se encontravam escondidos no espaço exterior.</p> <p>De forma a auxiliar as crianças que sentiam mais dificuldades, dizia-lhes que se encontravam “quente” ou “frio”, em que o “quente” significava que se encontravam muito próximas e “frio” que se encontravam muito afastadas do tesouro.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver competências motoras: Área da Expressão e Comunicação – Domínio da Educação Física; - Dar a conhecer os frutos da época às crianças: Área do Conhecimento do Mundo – Conhecimento do Mundo físico e natural. 	<ul style="list-style-type: none"> - Autonomia da criança; - Locomoção da criança; - Espírito de equipa.

Quadro 16-D: Propostas realizadas em jardim-de-infância – Área da Expressão e Comunicação – Domínio da Educação Física

Área da Expressão e Comunicação – Domínio da Educação Física			
Propostas desenvolvidas	Breve descrição das propostas	Objetivos	Avaliação
<u>Atividade motora</u> (16/11/2017)	<p>Este momento é composto por quatro estações compostas por seis/sete elementos.</p> <p>Na primeira estação, tal como aconteceu nas restantes, as crianças colocaram-se em fila. Em seguida, solicitei que treinem a corrida, contornando (em zig-zag) os pinos que irão encontrar nessa área; na segunda estação, coloquei arcos e obstáculos no chão, para que as crianças saltassem por cima dos arcos e dos obstáculos; na terceira estação, as crianças teriam que rastejar passando por debaixo das barras sem lhes tocar; na quarta e última estação, pedi que contornassem uma fila de pinos com um pneu.</p> <p>É de salientar que todas as crianças passaram pelas quatro estações. (c.f. Apêndice 12)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Promover diferentes formas de deslocação (correr, rastejar): Área da Expressão e Comunicação – Domínio da Educação Física; - Aperfeiçoar diversas competências motoras: Área da Expressão e Comunicação – Domínio da Educação Física. 	<ul style="list-style-type: none"> - Empenho das crianças; - Habilidades e locomoção das crianças.
<u>Jogo tradicional</u> (24/11/2017)	<p>Este jogo realizou-se a pares.</p> <p>As crianças encontravam-se sentadas frente a frente com uma bola no meio. O grupo tinha que tocar nas várias partes do seu corpo que eu salientava e alcançar a bola sempre que dizia “agarra a bola” (por exemplo: toca no nariz, toca no pé, toca dedo, agarra a bola). As crianças que ficavam sem bola saíam do jogo e criavam-se novos pares. O jogo terminou quando estavam apenas duas crianças a jogar e se verificou quem era o vencedor.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver e reconhecer várias partes do corpo: Área da Expressão e Comunicação – Domínio da Educação Física. 	<ul style="list-style-type: none"> - Concentração da criança; - Rapidez da criança.
<u>Jogo “Acorrentados”</u> (7/12/2017)	<p>Este jogo começou apenas com uma criança a apanhar. Sempre que esta tocava num colega, este juntava-se a quem estava a apanhar e, de mãos dadas, tentavam apanhar uma outra criança que se juntava a elas e assim sucessivamente. Formando desta forma uma corrente humana.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Aprender a respeitar regras em situações de jogo: Área da Expressão e Comunicação – Domínio da Educação Física; - Cooperar em situações de jogo: Área da Expressão e Comunicação – Domínio da Educação Física. 	<ul style="list-style-type: none"> - Locomoção das crianças; - Verificar se cumprem as regras do jogo; - Espírito de equipa.

Quadro 17-A: Propostas realizadas em jardim-de-infância – Área da Expressão e Comunicação – Subdomínio das Artes Visuais

Área da Expressão e Comunicação - Subdomínio das Artes Visuais			
Propostas desenvolvidas	Breve descrição das propostas	Objetivos	Avaliação
<u>Recortar folhas de outono</u> (10/10/2017)	Nesta proposta as crianças teriam que recortar diversas folhas de outono, com formas distintas, com o intuito de realizar um trabalho de outono.	- Desenvolver a coordenação muscular através do recorte: Área da Expressão e Comunicação – Subdomínio das Artes Visuais/Domínio da Educação Física;	- Forma como a crianças manipula a tesoura.
<u>Carimbagem com garrafas, rolos de papel ou com “caixa” de ovos</u> (12/10/2017)	Nesta proposta as crianças encontravam-se em pequeno grupo numa das mesas da sala. Usufruíram livremente do material que lhes foi disponibilizado dando largas à sua imaginação carimbando (recorrendo a tintas) várias formas e figuras numa folha de papel manteiga.	- Desenvolver a coordenação muscular: Área da Expressão e Comunicação – Domínio da Educação Física; - Experimentar a técnica de carimbagem com diferentes materiais: Área da Expressão e Comunicação – Domínio da Educação Física e Subdomínio das Artes Visuais.	- Forma como as crianças manipulam o material; - Coordenação da criança; - Autonomia da criança.

Quadro 17-B: Propostas realizadas em jardim-de-infância – Área da Expressão e Comunicação – Subdomínio das Artes Visuais

Área da Expressão e Comunicação - Subdomínio das Artes Visuais			
Propostas desenvolvidas	Breve descrição das propostas	Objetivos	Avaliação
<p><u>Criar uma construção e desenhá-la</u></p> <p>(2/11/2017)</p>	<p>Após solicitar, individualmente, a várias crianças (5 anos) que realizassem uma construção recorrendo aos legos que estavam disponibilizados na sala, pedi-lhes que desenhassem numa folha A4 o que tinha construído, representado desta forma a sua construção no papel. Esta foi uma proposta em que as crianças demonstraram ter alguma dificuldade, pois não sabiam como iriam desenhar na folha o que tinham construído com os legos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Permitir às crianças aperfeiçoar a sua motricidade fina: Área da Expressão e Comunicação – Domínio da Educação Física; - Desenvolver a perceção visual e a coordenação óculo-motora da criança: Área da Expressão e Comunicação – Domínio da Educação Física; - Desenvolver a visualização espacial da criança – Área da Expressão e Comunicação – Domínio da Matemática – Geometria. 	<ul style="list-style-type: none"> - Motricidade fina da criança.
<p><u>Digitinta</u></p> <p>(21/11/2017)</p>	<p>Nesta proposta, as crianças começaram por escolher uma cor. Em seguida, exploraram a tinta (que coloquei na mesa) fazendo vários desenhos, apagando-os e realizando novos desenhos.</p> <p>Após as crianças realizarem o seu último desenho e de me informarem que já tinham terminado, realizámos, em conjunto, a decalagem de uma folha de papel manteiga sobre o desenho para que este ficasse registado na folha.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a imaginação e a motricidade fina das crianças: Área da Expressão e Comunicação – Domínio da Educação Física. 	<ul style="list-style-type: none"> - Motricidade fina da criança.
<p><u>Recorte e colagem</u></p> <p>(6/12/2017)</p>	<p>De forma a realizar algumas produções de natal, solicitei às crianças (em pequeno grupo) que recortassem algumas tiras de cartolina para construírem a sua própria árvore de natal. Depois de recortarem as tiras para construírem a árvore de natal, pedi que colassem as pontas das tiras de forma a darem relevo à árvore, decorando-a, em seguida, através de colagens.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a técnica de recorte e colagem: Área da Expressão e Comunicação – Subdomínio das Subdomínio das Artes Visuais; - Desenvolver a motricidade fina e movimentos da mão: Área da Expressão e Comunicação – Domínio da Educação Física. 	<ul style="list-style-type: none"> - Motricidade fina; - Destreza manual da criança.

Quadro 18-A: Propostas realizadas em jardim-de-infância – Área da Expressão e Comunicação – Subdomínio da Dança

Área da Expressão e Comunicação – Subdomínio da Dança			
Propostas desenvolvidas	Breve descrição das propostas	Objetivos	Avaliação
<u>Dançar e cantar a canção do dia do pijama</u> (20/11/2017)	Para que as crianças dançassem a canção do dia do pijama, projetei o videoclip da mesma numa das paredes da sala e todos juntos cantámos e dançámos esta canção.	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver o sentido rítmico e de relação do corpo com o espaço e com os outros: Área de Expressão e Comunicação – Subdomínio da Dança; - Expressar, através da dança, sentimentos e emoções em diferentes situações: Área de Expressão e Comunicação – Subdomínio da Dança. 	<ul style="list-style-type: none"> - Movimentos das crianças.

Quadro 18-B: Propostas realizadas em jardim-de-infância – Área da Expressão e Comunicação – Subdomínio da Dança

Área da Expressão e Comunicação – Subdomínio da Dança			
Propostas desenvolvidas	Breve descrição das propostas	Objetivos	Avaliação
<p><u>Dança de roda</u></p> <p>(30/11/2017)</p>	<p>Este momento foi realizado no espaço exterior. Inicialmente solicitei que formássemos um círculo de mãos dadas e, em seguida, ensinei os versos da dança de roda e a sua coreografia ao grupo.</p> <p>Após todos saberem a canção, cantámos e dançámos:</p> <p>Indo eu, indo eu A caminho de Viseu, Indo eu, indo eu A caminho de Viseu, Encontrei o meu amor Ai Jesus que lá vou eu, Encontrei o meu amor Ai Jesus que lá vou eu. Ora zus trus trus Ora zás trás trás Ora zus trus trus Ora zás trás trás Ora chega chega chega Ora arreda lá pa trás, Ora chega chega chega Ora arreda lá pa trás.</p>	<p>- Desenvolver o sentido rítmico e de relação do corpo com o espaço e com os outros: Área de Expressão e Comunicação – Subdomínio da Dança/ Domínio da Educação Física;</p> <p>- Expressar, através da dança, sentimentos e emoções em diferentes situações: Área de Expressão e Comunicação – Subdomínio da Dança/ Domínio da Educação Física.</p>	<p>- Participação das crianças;</p> <p>- Forma de realizar os movimentos.</p>
<p><u>Atividade Motora – dança</u></p> <p>(20/12/2017)</p>	<p>Para realizar esta atividade, deslocámo-nos para o exterior.</p> <p>Neste momento as crianças tinham que dançar livremente ao som de uma música e, quando parava a música, tinham de se colocar em estátuas, ou seja, não se podiam mexer. Depois de observar se todas as crianças se encontravam em estátua, coloquei novamente música para que pudessem dançar e assim sucessivamente.</p>	<p>- Desenvolver o sentido rítmico e de relação do corpo com o espaço e com os outros: Área de Expressão e Comunicação – Subdomínio da Dança;</p> <p>- Desenvolver diversas competências motoras: Área da Expressão e Comunicação – Domínio da Educação Física.</p>	<p>- Imaginação e criatividade da criança.</p>

Quadro 19: Propostas realizadas em jardim-de-infância – Área da Formação Pessoal e Social

Área de Formação Pessoal e Social			
Propostas desenvolvidas	Breve descrição das propostas	Objetivos	Avaliação
<u>Saída ao parque – Apanhar folhas de outono</u> (13/10/2017)	De forma a realizar esta saída deslocámo-nos a pé até ao parque. Já no parque, as crianças tiveram a oportunidade de explorar todo o espaço livremente e apanhar várias folhas de outono observando as semelhanças e diferenças entre elas.	<ul style="list-style-type: none"> - Explorar a natureza: Área de Formação Pessoal e Social; - Incutir no grupo a importância de brincar ao ar livre: Área da Expressão e Comunicação – Domínio da Educação Física/Área de Formação Pessoal e Social. 	<ul style="list-style-type: none"> - Locomoção e manipulação das crianças; - Forma como exploram a natureza.
<u>Preparar a sopa para o almoço</u> (19/10/2017)	Neste dia, cada criança levou um legume com o intuito de prepararmos a sopa para o almoço. Os adultos começaram por descascar os legumes e, posteriormente, as crianças tiveram a oportunidade de os cortar em pedaços colocando-os num alguidar.	<ul style="list-style-type: none"> - Promover a autonomia: Área de Formação Pessoal e Social; - Desenvolver as capacidades motoras de coordenação e sensoriais ao cortar os legumes: Área da Expressão e Comunicação – Domínio da Educação Física. 	<ul style="list-style-type: none"> - Destreza manual.

Quadro 20: Propostas realizadas em jardim-de-infância – Área da Expressão e Comunicação – Subdomínio da Música

Área da Expressão e Comunicação – Subdomínio da Música			
Propostas desenvolvidas	Breve descrição das propostas	Objetivos	Avaliação
<u>Canção “Eu mexo um dedo”</u> (23/10/2017)	Ao cantarmos esta canção, pretendi transmitir ao grupo diferentes ritmos. Ou seja, através desta canção explorámos várias partes do corpo cantando-a em ritmo normal, rápido e lento.	- Realizar vários ritmos com o corpo: Área da Expressão e Comunicação – Domínio da Educação Física.	- Reconhecer diferentes ritmos.

Como é visível nos quadros anteriores, as propostas de expressão motora estiveram sempre presentes ao longo da minha PES, quer propositadamente quer espontaneamente, pois nos momentos de recreio as crianças realizavam jogos, corriam, jogavam á bola, pediam-me para repetir jogos e danças de roda. O que era muito gratificante para mim, pois estes momentos permitiam-me interagir com as crianças enquanto observava a sua motivação e satisfação ao estarem a realizar novamente algo que tinham gostado e que tinha sido planificado por mim, dando-me ainda mais motivação para continuar a investir neste tipo de atividades. Em geral, as atividades foram bem-sucedidas e fiquei sempre com a perceção de que as crianças se divertiram muito. Estes momentos constituíam-se também como uma oportunidade para recolher dados para a minha investigação. Também nas áreas da sala observei as crianças em diversas situações de jogo em que estas se expressavam com o corpo, principalmente na área da casinha.

As propostas apresentadas permitiram-me conhecer as crianças na sua individualidade, bem como os seus interesses e as suas dificuldades. Tentei sempre planificar, em cada uma das semanas, atividades que fossem ao encontro da minha temática em estudo. Ou seja, apresentar propostas que estimulassem o desenvolvimento motor da criança enquanto permitiam que estas explorassem todo o ambiente educativo uma vez que era neste que a criança passava a maior parte dos seus dias.

As propostas que se tornaram mais relevantes e significativas para a minha PES foram não só, as que realizei no espaço exterior (jogos, danças de roda e percursos) mas também as que foram realizadas dentro da sala tais como: recorte, massa de cores e exploração das áreas.

Através das propostas do exterior tive a oportunidade de verificar em que nível de desenvolvimento as crianças se encontravam e qual a sua evolução em diversas habilidades motoras (locomção, lançar e receber, pontapear, equilíbrio, criatividade, expressividade corporal), criando, em seguida, oportunidades para brincarem no exterior, o que também é fundamental para o seu desenvolvimento. Pois como afirma Neto (2017) “brincar permite desenvolver a capacidade de exploração e adaptação (motora, emocional, cognitiva e social), de confronto com o risco e a adversidade, aprendizagem, regulação e controlo emocional, autoestima, imaginação e fantasia” (p.11).

Dentro da sala verifiquei também várias formas de expressão e várias competências de manipulação. A observação destes aspetos tornaram-se essenciais para as minha reflexões, na medida em que tive a possibilidade de refletir sobre a minha prática tendo

como principal objetivo melhorá-la e contribuir para o bem-estar, interesses e necessidades das crianças.

De forma a terminar, partilho dois excertos de duas propostas que mereceram a minha atenção, pois nestas propostas foi visível o empenho das crianças ao realizarem-nas:

Realização de um percurso

(...) ao desafiar as crianças a realizarem todo o percurso e dificultando uma das estações tive a oportunidade de verificar as capacidades de cada uma, sendo visível o seu empenho nas diferentes estações. Uma vez que a educação física é fundamental para o seu bem-estar e desenvolvimento, com este percurso pretendi “(...) proporcionar experiências e oportunidades desafiantes e diversificadas, em que a criança aprende: a conhecer e a usar melhor o seu corpo, criando uma imagem favorável de si mesma; a participar em formas de cooperação saudável; a seguir regras para agir em conjunto; a organizar-se para atingir um fim comum aceitando e ultrapassando as dificuldades e os insucessos.”, (Silva et al., 2016, p.43) tal como aconteceu com o R. (5 anos) na estação do equilíbrio, pois esta criança quando afastei a placa da frente estava com receio de dar um passo mais largo para passar para a placa seguinte, mas enfrentou a sua dificuldade e conseguiu, superando assim os seus medos (Excerto da reflexão das notas de campo da semana de 23 a 27 de outubro 2017).

Atividade motora

(...) tive a oportunidade de vivenciar as dificuldades que as crianças têm em realizar uma determinada estação. Pois é com estes exercícios que se verificam quais os receios e dificuldades de cada uma, tendo assim a oportunidade de planificar jogos que vão ao encontro das mesmas, ajudando-as a ultrapassar essas dificuldades e por vezes, receios perante uma determinada proposta, tal como aconteceu na estação do rastejar (...) quando as confrontei com o que era suposto fazer e ao incentivá-las, estas esforçaram-se para fazer o que era pretendido e conseguiram (Excerto da reflexão das notas de campo da semana de 13 a 17 de novembro de 2017).

4.4.2.4. Discussão dos resultados obtidos e conclusões finais

Após analisar os quadros e as competências motoras do grupo de JI, posso constatar que este grupo de crianças, segundo a teoria de Gallahue & Ozmun (2002) se encontra na fase dos movimentos fundamentais. No capítulo referido podemos verificar que a fase dos movimentos fundamentais ocorre, geralmente, depois dos dois anos de idade e que se divide nos seguintes estágios: inicial, elementar e maduro. Após analisar e estudar estes diferentes estádios da fase dos movimentos fundamentais foi-me possível perceber a variabilidade dentro do grupo de crianças no que respeita ao nível de desenvolvimento das várias competências motoras observadas, mas também a variabilidade individual pois uma mesma criança não se apresenta no mesmo nível de desenvolvimento perante as várias competências.

Dito isto, importa referir que no que respeita à habilidade motora apanhar, mais precisamente à competência motora “Recebe a bola com as duas mãos” foi-me possível verificar que nove crianças se encontravam no nível um e no nível dois do quadro, pois estas mostravam ações de defesa ao realizarem ações de fuga (desviando ou protegendo a cara com os braços), colocavam os braços estendidos e mantidos em frente do corpo, o movimento do corpo limita-se ao contacto com a bola, as palmas das mãos estavam colocadas para cima, os dedos estavam esticados e mantidos tensos e as mãos não estavam posicionadas para apanhar a bola, encontrando-se assim no nível inicial. Contudo, sete das crianças já demonstraram ter esta competência totalmente alcançada e encontrando-se no estágio elementar, visto que este pequeno grupo demonstrava ausência de fuga (fechando apenas os olhos), os cotovelos formavam um ângulo de 90 graus e colocavam os polegares para cima de forma a apanhar a bola.

Relativamente à habilidade motora pontapear, mais precisamente à competência motora “Controla a bola com o pé” verifiquei que quinze crianças se encontravam no nível um e dez no nível dois, contudo todo o grupo se encontrava no estágio inicial visto que existiam movimentos limitados durante o pontapear; o tronco mantinha-se ereto; utilizavam os braços para manterem o equilíbrio e as crianças davam um pontapé à bola não direcionando.

No âmbito do subdomínio dos jogos, averigui que apenas seis crianças tinham totalmente alcançada a competência “pratica jogos infantis e cumpre as regras do jogo”, quatro crianças tinham esta competência quase alcançada e quinze crianças não tinham

adquirida esta competência pois nesta sala existiam crianças muito pequenas e estas sentiam dificuldades, por vezes, em respeitarem todas as regras de alguns dos jogos realizados (por vezes com a ajuda do adulto que relembra as regras), contudo participavam esforçando-se para respeitar as regras e acima de tudo divertiam-se e interagiam com os colegas nas situações de jogo.

Relativamente às competências motoras do grupo de JI respeitantes à linguagem corporal – subdomínio do jogo dramático/teatro, mais precisamente a competência motora “Movimenta-se e expressa-se coordenadamente” e “Improvisa sequências de movimento ao som de uma música” todas as crianças tinham esta competência totalmente alcançada, pois em situações de improviso com música as crianças conseguiam expressar-se através da música e realizar vários movimentos colocando à prova a sua criatividade. Também nos momentos de exploração das áreas da sala e de recreio as crianças conseguiam, involuntariamente, expressar-se através do seu corpo.

Tal como aconteceu no contexto de creche, também neste contexto recorri às fotografias e vídeos de forma a perceber em que fase e estágio de desenvolvimento as crianças se encontravam. Sendo esta uma forma de conhecer as capacidades individuais das crianças tornando-se assim mais fácil planificar atividades, uma vez que estas seriam direcionadas às suas necessidades.

As atividades propostas, permitiram-me verificar a evolução do grupo no que respeita às suas competências motoras visto que estas são fruto das experimentações realizadas pelas crianças. Durante a PES constatei que crianças da mesma faixa etária se encontravam em diferentes níveis de desenvolvimento o que não me surpreendeu, pois o facto de terem a mesma idade não implica terem o mesmo nível de desenvolvimento visto que a evolução da criança depende do seu nível de maturação. Existindo assim, um processo diferente de crescimento individual, pois cada criança tem o seu tempo para se desenvolver. Contudo, se estas forem estimuladas através das propostas de atividades adequadas, alcançam mais rapidamente um outro nível de desenvolvimento. No entanto, as atividades apresentadas têm de ser pensadas e adequadas à criança em causa, tendo sempre em mente as suas necessidades e os seus interesses, pois se não formos ao encontro dos interesses das crianças, fazemos as atividades que fizemos, estas nunca irão ser bem-sucedidas.

De forma a terminar, importa referir que, também neste contexto consegui alcançar todos os objetivos da minha investigação. Pois estudei e compreendi a forma como se processa o desenvolvimento motor da criança, percebi que através do brincar as crianças

conseguem representar o mundo real através da sua imaginação, representar situações do seu dia-a-dia e aprendem a utilizar o seu próprio corpo, sendo possível através do mesmo (brincar) adquirir competências motoras e desenvolverem-se neste aspeto involuntariamente. Também a organização do ambiente educativo foi muito importante para o desenvolvimento da criança visto que é neste que ela se encontra inserido, desta forma, o ambiente educativo deve contribuir para desenvolver a autonomia da criança e ser um ambiente apelativo e estimulante para a aquisição de novas competências e aprendizagens.

Considerações Finais

A realização deste relatório de estágio é o finalizar de mais uma etapa da minha vida, tanto a nível pessoal como a nível profissional, pois aqui inicia-se uma nova fase, a fase que tanto esperava: ser educadora-de-infância.

Ao longo da minha PES em creche e JI, tive a oportunidade de realizar várias reflexões e adquirir novos conhecimentos e aprendizagens significativas que resultaram das minhas observações, planificações e acima de tudo das interações realizadas com as crianças, pois tanto o grupo de creche como de JI transmitiu-me muitas aprendizagens. A minha intervenção em ambos os contextos foi repleta de observações diretas e participantes, pesquisas e reflexões acerca da minha ação educativa e da forma como planeava as propostas, tendo sempre o propósito de as melhorar e de evoluir enquanto profissional.

As crianças desde que nascem têm interesses e necessidades que devem ser valorizadas pelo educador, pois os bebés são muito exploradores e interessam-se muito pelas coisas e por tudo o que os rodeia. O educador deve planificar propostas de atividades que tenham a intencionalidade de desenvolver as crianças a vários níveis, tendo em conta os seus interesses e necessidades. As crianças precisam de ser estimuladas para evoluir nos seus movimentos e nas suas explorações. É muito importante que o educador avalie o ambiente educativo ao longo do ano, pois este deve de estar organizado de forma a contribuir para os interesses e necessidades das crianças que tem a seu cargo, deve ser um ambiente que promova o movimento, a exploração, comunicação, a interação e a autonomia da criança.

No início de ambos os estágios senti receios, pois não conhecia os grupos, o contexto nem o pessoal docente e não docente. No entanto, ao longo dos dias fui-me adaptando às crianças, aos adultos e ao espaço educativo sentindo-me mais confiante e segura de mim e das minhas capacidades, pois com trabalho e dedicação tudo se consegue. Ao observar os grupos, tive sempre o cuidado de perceber quais as áreas que motivavam as crianças tendo o intuito de, ao planificar as semanas, proporcionar aprendizagens significativas e estimulantes às crianças.

Ao longo de ambas as PES fiz de tudo para que estas corressem bem, pois sempre que tinha dúvidas ou precisava de uma segunda opinião dirigia-me às educadoras cooperantes que conseguiam sempre esclarecer-me e transmitir-me força e confiança para continuar em frente a lutar pelos meus objetivos.

No que concerne à temática deste relatório, esta tornou-se essencial para a minha formação e ação educativa, pois realizei diversas pesquisas acerca da mesma o que me permitiu conhecer e compreender melhor como se processa o desenvolvimento das crianças e a importância do ambiente educativo para o seu desenvolvimento, possibilitando desta forma a realização de propostas em que a intencionalidade das mesmas fosse direcionada ao desenvolvimento motor das crianças tendo em conta as características individuais das crianças.

Quero salientar que a PES realizada em ambos os contextos bem como o presente relatório permitiram-me evoluir como futura educadora, visto que adquiri diversas aprendizagens tanto a nível teórico como a nível social. Tal como já referi, nem tudo foi fácil ao longo de ambas as PES, pois deparei-me com algumas dificuldades visto que os grupos eram diferentes, estavam habituados a ter uma educadora e as educadoras cooperantes tinha formas de trabalhar distintas da minha, tendo que adaptar a minha prática ao grupo, uma vez que estes estavam habituados à forma de trabalhar da educadora da sala. Contudo, é com as dificuldades sentidas que crescemos e temos a oportunidade de melhorar a nossa prática, sendo essencial encará-las como um desafio.

Sempre me esforcei muito para conseguir chegar até aqui e sinto que tanto num estágio como noutra evolui bastante a nível pessoal e profissional, demonstrei interesse em aprender, em querer saber mais e em esclarecer as minhas dúvidas e receios ao dialogar não só com as educadoras cooperantes mas também com a professora doutora Assunção Folque que me acompanhou em ambas as PES.

Desta forma termino esta fase da minha vida de coração cheio e repleta de emoções e de entusiasmo para iniciar a etapa que se segue.

Referências bibliográficas

Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação?. In B. Campos (org.), *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior. Cadernos de Formação de Professores*, nº1, (pp. 21-30). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Archer, C. & Siraj-Blatchford, I. (2015). Measuring the quality of movement-play in Early Childhood Education settings: Linking movement-play and neuroscience. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23 (1), 21-42.

Archer, C. & Siraj-Blatchford, I. (2017). *Movement Environment Rating Scale (MOVERS) for 2-6-year-olds provision. Improving physical development through movement and physical activity*. Trentham Books.

Balbé, G., Dias, R., Souza, L. (2009). Educação Física e suas contribuições para o desenvolvimento motor na educação infantil. *EFDeportes*, 13 (129). Acedido em Março de 2018 de <http://www.efdeportes.com/efd129/educacao-fisica-e-desenvolvimento-motor-na-educacao-infantil.htm>

Barreiros, J. (2016). Desenvolvimento Motor e Aprendizagem. Manual Curso de Treinadores de Desporto Grau I. Lisboa: Instituto Português do Desporto e Juventude. Acedido em Março de 2018 de http://www.idesporto.pt/ficheiros/file/Manuais/GrauI/GrauI-04_Desenvolvimento.pdf

Bilton, H., Bento, G. & Dias, G. (2017). *Brincar ao ar livre: Oportunidade de desenvolvimento e de aprendizagem fora de portas*. Porto: Porto Editora.

Borks, D. & Maurente, V. (2017). O papel do professor no desenvolvimento motor da criança de 0 a 24 meses. *Revista Electrónica Científica da Universidade Estadual de Rio Grande do Sul*, 3(2), 372-403. Acedido em Fevereiro de 2018 de <http://dx.doi.org/10.21674/2448-0479.32.372-403>

Branco, A., Fernandes, A., Garcia, F & Gouveia, R. (2002). Choro excessivo primário em lactentes. *Acta Pediatr.*, 3, 33, pp. 189-96.

Brickman, N. & Taylor, L. (1991). *Aprendizagem Activa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Bronfenbrenner, U. (2011). *Bioecologia do desenvolvimento humano: Tornando os seres humanos mais humanos*. Porto Alegre: Artmed.

Caetano, M., Silveira, C., & Gobbin, L. (2005). Desenvolvimento Motor de pré-escolares no intervalo de 13 meses. *Revista Brasileira de Cineantropometria & Desempenho Humano*, vol (2), 5-13.

Cordovil, R. & Barreiros, J. (2014). *Desenvolvimento Motor na Infância*. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.

Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Culturas*, 8(2), 455-479.

Folque, M. (1999). A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *Escola Moderna*, 5, 5, pp.5-12.

Formosinho, J., Katz, L., McClellan, D., & Lino, D. (1996). *Educação pré-escolar: A construção social e moralidade* (3ª ed.). Lisboa: Texto Editora, Lda.

Gallahue, D. & Ozmun, J. (2002). Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos. (2ª ed.). Phorte editora. São Paulo.

Garvey, C. (1979). *Brincar*. Lisboa: Moraes Editores

Hohmann, M. & Weikart, D. (1997). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Huizinga, J. (1951). *Homo Ludens – Ensaio sobre a Função Social do Jogo*. Paris: Gallimard.

I.S.S. (2005). Gestão da Qualidade das Respostas Sociais: Creche. (Perfil de desenvolvimento da criança).

Iza, D. & Mello, M. (2009). Quietas e caladas: as atividades de movimento com as crianças na educação infantil. *Educação em revista*. 25 (2), p.283-302.

Acedido em Março de 2018 de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982009000200013&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt

Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita: Texto de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto-Editora.

Mesquita-Pires, C. (2010). A Investigação-ação como suporte ao desenvolvimento profissional docente. *EDUSER: Revista de Educação*, 2, 2, pp. 66-83.

Neto, C. (1995). *Motricidade e Jogo na Infância*. Rio de Janeiro: Editorial Sprint.

Neto, C. (1997). *Jogo & Desenvolvimento da Criança*. Lisboa: Edições FHM – Universidade Técnica de Lisboa.

Neto, C. (2001). A criança e o jogo: perspectivas de investigação. In B. Pereira, A. Pinto (Coord.). *A Escola e a Criança em Risco - Intervir para Prevenir* (pp. 31-51). Porto: Edições ASA.

Neto, C. (2004). Jogo na Criança & Desenvolvimento Psicomotor. *A psicomotricidade*, nº3, 138-157.

Neto, C. (2017). Brincar e ser ativo na escola. *Diversidades*, 51, 9-17.

Oliveira, J. (2002). Padrões motores fundamentais: Implicações e aplicações na educação física infantil. *Interação*, 6 (6), 37-42.

Ponte, J. (2002). *Investigar a nossa própria prática*. Lisboa: APM.

Portugal, G. (1992). *Ecologia e Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional.

Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Serrão, M. & Carvalho, C. (2011). O que dizem os educadores de infância sobre o jogo. *Revista Ibero-americana de Educação*, 55 (5). Acedido em Fevereiro de 2018 de <http://www.rieoei.org/deloslectores/3824Serrao.pdf>

Silva, Isabel (Coord.) (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação.

Vieira, M. (2012). Aprendizagem e desenvolvimento motor através da ludicidade. *EFDeportes*, 17 (172). Acedido em Fevereiro de 2018 de www.efdeportes.com/efd172/aprendizagem-e-desenvolvimento-motor-da-ludicidade.htm

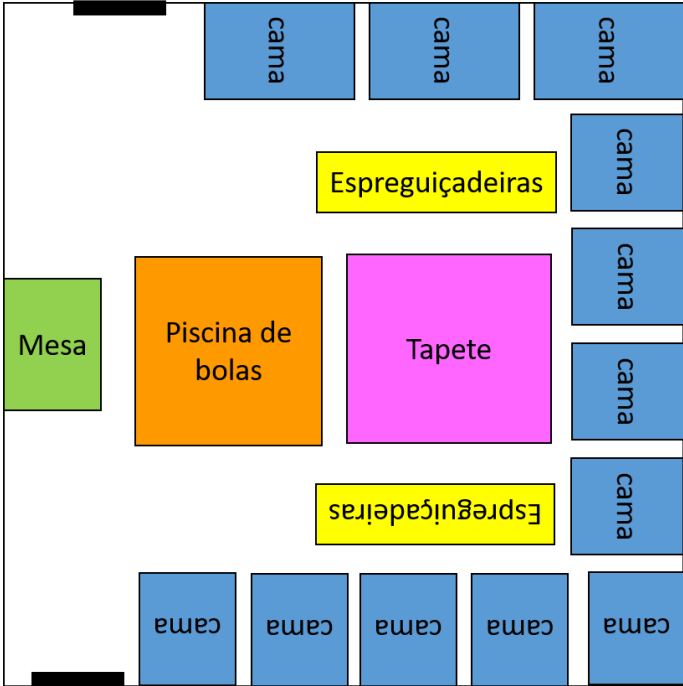
Vygotsky, L. S. (1998) *A formação social da mente* (6ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.

Webgrafia:

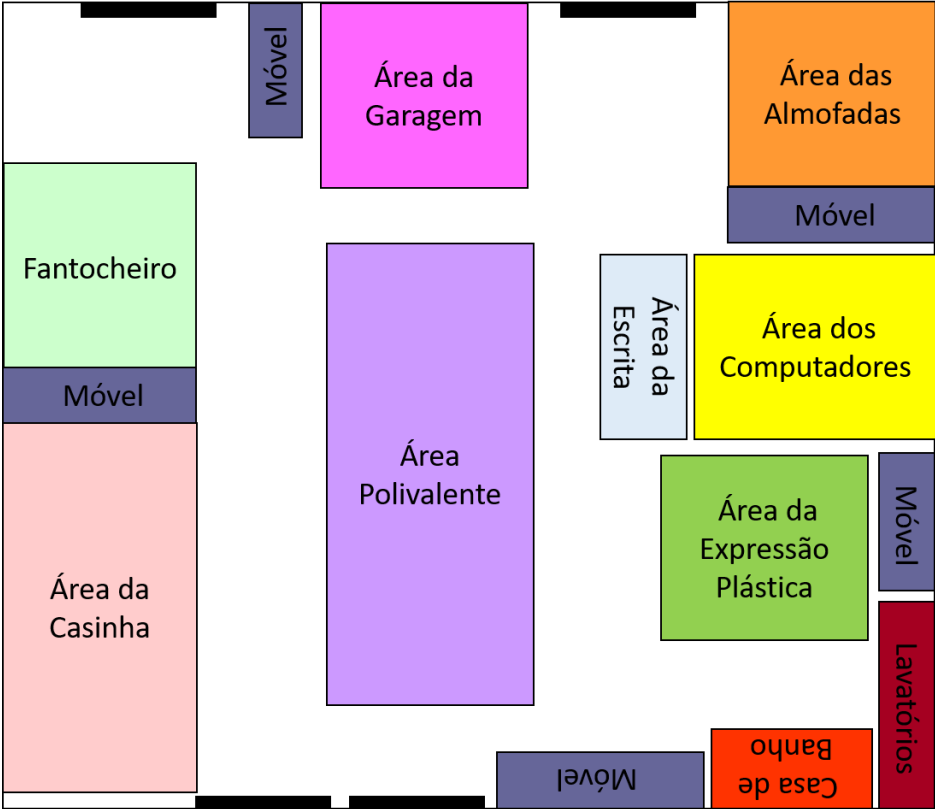
http://www.seg-social.pt/documents/10152/148627/P_262_2011/cdd39e6e-3de4-4503-8856-2263a72f8d17 consultado em Março de 2018

www.highscope-portugal.org/pt-pt/ consultado em Março de 2018

Apêndice 1 – Planta da sala de creche



Apêndice 2 – Planta da sala de jardim-de-infância



Apêndice 3 – Quadro de observação das competências motoras das crianças do grupo de creche (semana 6 a 10 de março de 2017)



Nome da Instituição: _____

Idade das crianças: 5 – 11 meses

Educadora cooperante: _____

Semana: 6 a 10 de março 2017

Quadro de observação das Competências motoras das crianças

		Motricidade Global						Motricidade Fina				
Competências Motoras	Nome da criança	Fica Sentado	Rasteja ou gatinha	Rebola	Agarra-se a objetos para se colocar de pé	Atira objetos	Agarra objetos com ambas as mãos	Anda apoiado (com suporte)	Retira objetos dentro de caixas	Coloca objetos dentro de caixas	Manipula objetos com as mãos	Usa o dedo em “pinça” para agarrar pequenos objetos
A		1	1	1	1	2	3	1	2	2	3	3
A		3	2	1	3	3	3	2	3	3	3	3
C		1	1	1	1	1	2	1	1	1	3	2
F		3	2	1	2	2	3	1	3	2	3	3
F		1	1	1	1	2	1	1	1	1	3	1
M		3	1	2	1	2	3	1	3	2	3	3
M		3	1	1	1	3	3	1	3	2	3	2
M		1	1	1	1	2	2	1	1	1	3	2
M		1	1	1	1	2	3	1	3	3	3	3
S		3	2	1	2	2	3	2	1	1	3	1
S		1	1	1	1	2	3	1	1	1	3	2

Legenda:

Ainda não: 1

Emergente/Quase alcançado: 2

Totalmente alcançado: 3

Apêndice 4 – Quadro de observação das competências motoras das crianças do grupo de creche (semana 8 a 12 de maio de 2017)



Nome da Instituição: _____

Idade das crianças: 5 – 11 meses

Educadora cooperante: _____

Semana: 8 a 12 de maio 2017

Quadro de observação das Competências motoras das crianças

		Motricidade Global						Motricidade Fina				
Competências Motoras		Fica Sentado	Rasteja ou gatinha	Rebola	Agarra-se a objetos para se colocar de pé	Atira objetos	Agarra objetos com ambas as mãos	Anda apoiado (com suporte)	Retira objetos dentro de caixas	Coloca objetos dentro de caixas	Manipula objetos com as mãos	Usa o dedo em “pinça” para agarrar pequenos objetos
Nome da criança												
Ar		3	1	1	1	3	3	1	3	3	3	3
Ca		2	1	1	1	2	3	1	2	2	3	2
Fil		3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3
Fr		3	1	1	1	2	3	1	2	2	3	2
Lu		2	1	1	1	2	2	1	1	1	2	2
M		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
M		3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
M		3	1	1	1	2	3	1	2	2	3	2
M		3	1	2	1	3	3	1	2	2	3	2
M		2	1	2	1	3	3	1	3	2	3	2
Sé		2	1	2	1	3	3	1	2	2	3	2
So		1	1	1	1	1	2	1	1	1	2	1

Legenda:

Ainda não: 1

Emergente/Quase alcançado: 2

Totalmente alcançado: 3

Apêndice 5 – Quadro de observação das competências motoras das crianças do grupo de JI – Deslocamentos e Equilíbrio



Nome da Instituição: _____

Idade das crianças: 3 – 5 anos

Educadora cooperante: _____

Quadro de observação das Competências motoras das crianças - Deslocamentos e Equilíbrio

Competência Motora	Rasteja deitado ventral com o apoio das mãos e dos pés	Salta sobre obstáculos	Demonstra equilíbrio num plano superior
Nome			
A	3	3	3
A	3	3	3
A	3	3	3
B	3	2	1
C	3	2	1
D	3	3	3
D	3	3	3
D	3	3	3
D	3	3	3
E	3	2	2
I	3	3	3
I	3	3	2
J	3	2	2
J	3	2	2
L	3	2	2
L	3	2	2
M	3	3	3
M	3	3	2
M	3	2	2
M	3	3	2
M	3	3	3
R	3	3	3
R	3	2	2
S	3	3	3
T	3	3	2

Legenda:

Ainda não: 1

Emergente/Quase alcançado: 2

Totalmente alcançado: 3

Apêndice 6 – Quadro de observação das competências motoras das crianças do grupo de JI – Perícias e Manipulações



Nome da Instituição:

Idade das crianças: 3 – 5 anos

Educadora cooperante:

Quadro de observação das Competências motoras das crianças - Perícias e Manipulações

Competência Motora	Lança uma bola com as duas mãos	Recebe a bola com as duas mãos	Lança a bola para cima	Controla a bola com o pé
Nome				
Al	3	2	3	1
Al	3	3	3	2
Al	3	2	3	1
Be	3	1	3	1
Ca	3	1	3	1
Da	3	3	3	2
Di	3	2	3	2
Di	3	3	3	2
Di	3	3	3	2
El	3	1	3	1
In	3	2	3	1
Iv	3	1	3	1
Jo	3	1	3	1
Jo	3	2	3	1
La	3	1	3	1
Le	3	1	3	1
M	3	2	3	2
M	3	2	3	2
M	3	1	3	1
M	3	2	3	1
M	3	3	3	2
Ra	3	3	3	2
Ra	3	1	3	1
Sc	3	3	3	2
Ta	3	2	3	1

Legenda:

Ainda não: 1

Emergente/Quase alcançado: 2

Totalmente alcançado: 3

Apêndice 7 – Quadro de observação das competências motoras das crianças do grupo de JI – Jogos



Nome da Instituição: _____

Idade das crianças: 3 – 5 anos

Educadora Cooperante: _____

Quadro de observação das Competências motoras das crianças - Jogos

Competência Motora		Pratica jogos infantis e cumpre as regras do jogo	Coopera com os parceiros de jogo
Nome			
Al		2	3
Al		3	3
Al		1	3
Be		1	3
Ca		1	3
Di		3	3
Di		1	3
Di		3	3
Di		3	3
El		1	3
In		2	3
Iv		1	3
Jo		1	3
Jo		1	3
La		1	3
Le		1	3
M		2	3
M		1	3
M		1	3
M		1	3
M		2	3
Ra		3	3
Ra		1	3
Sc		3	3
Ta		1	3

Legenda:

Ainda não: 1

Emergente/Quase alcançado: 2

Totalmente alcançado: 3

Apêndice 8 – Quadro de observação das Competências motoras das crianças do grupo de JI – Linguagem Corporal – Expressão e Comunicação



Nome da Instituição:

Idade das crianças: 3 – 5 anos

Educadora Cooperante:

**Quadro de observação das Competências motoras das crianças -
Linguagem Corporal – Expressão e Comunicação**

Competência Motora		Movimenta-se e expressa-se coordenadamente	Improvisa sequências de movimento ao som de uma música
Nome			
A		3	3
A		3	3
A		3	3
B		3	3
C		3	3
D		3	3
D		3	3
D		3	3
D		3	3
E		3	3
In		3	3
Iv		3	3
Jc		3	3
Jc		3	3
Lc		3	3
Le		3	3
M		3	3
M		3	3
M		3	3
M		3	3
M		3	3
R		3	3
R		3	3
S		3	3
T		3	3

Legenda:

Ainda não: 1

Emergente/Quase alcançado: 2

Totalmente alcançado: 3

Apêndice 9 – Excerto da nota de campo do dia 5/05/2017 (Explorar das luzes)

(...) No que concerne à atividade das luzes e de forma a iniciar a mesma, as auxiliares fecharam as persianas e as cortinas das janelas e da porta, enquanto a educadora colocou uma música ambiente. Quando a sala já estava às escuras, mostrei a estrela a piscar enquanto cantava:

“Brilha brilha estrelinha
Brilha brilha só pra mim,
Quero ver você brilhar
Pros meninos encantar.”

Neste momento as crianças ficaram muito atentas a olhar para mim e para a estrela, enquanto passava com a mesma pelo grupo. Depois de cantar esta canção pendurei a estrela no baloiço e mostrei uma das bolas luminosas movimentando-a para os lados de forma a fazer efeitos no escuro com as luzes, depois distribui as bolas pelas crianças e mostrei os tubos luminosos questionando o grupo: “Sabem o que é isto que a Tânia tem na mão? O que será?”. Quando dobrei um dos tubos luminosos, pela primeira vez, e este acendeu, iluminou ainda mais a sala. As crianças estavam todas muito admiradas e sossegadas a olhar para as luzes, mesmo as que tinham as bolas luminosas.

Na minha perspetiva, esta atividade foi muito produtiva, pois as crianças estiveram a brincar e a explorar, cada uma à sua maneira, durante muito tempo as os materiais que lhes disponibilizei. A M. (8 meses), que já gatinha, percorreu todos os cantos da sala com ou sem bola, se uma bola estava mais afastada ia a gatinhar para a ir buscar; o A. (10 meses) quando a bola se apagava agitava a mesma para que esta voltasse a acender e atirava a bola ao chão; a M. T. (9 meses) tinha uma bola na mão e olhava muito atenta para o A. (10 meses) quando este atirava a sua bola para o chão; no que respeita à S. (5 meses), quando agarrei num dos tubos luminoso e o coloquei por cima da sua cara fazendo alguns movimentos observei que esta menina seguia o tubo luminoso com o olhar (Figura 5); também verifiquei que o L. (5 meses), quando tinha a estrela se aconchegava a ela encostando a cara na mesma e que a explorava com as mãos e com a boca.



Figura 5

É de salientar, que nesta atividade todas as crianças estavam sentadas ou deitadas no tapete, exceto a M. (4 meses) que estava sentada na espreguiçadeira e o F. (8 meses) que

estava sentado dentro da piscina de bolas, pois antes de iniciar a atividade, este menino estava dentro da mesma a brincar com as bolas.

Apêndice 10 – Excerto da nota de campo do dia 11/05/2017 (Percurso com bolas)

A atividade que realizei hoje foi muito produtiva, pois tive a oportunidade de verificar diversas reações e atitudes das crianças perante a mesma. Ao realizar o percurso, observei que o F. (10 meses) inicialmente apanhou as bolas e começou a brincar com elas (agitando-as e batendo com as mesmas no chão). Neste momento, pedi-lhe que coloca-se a bola dentro do cesto e que fosse buscar mais bolas. Este menino quando viu o cesto pegou nele e começou a manipulá-lo, então eu disse: “É o cesto Filipe, põe a bola dentro do cesto, põe.” Neste momento verifiquei que ele a colocava mas que depois a tirava outra vez. Então peguei no cesto dizendo ao F. (10 meses) “F. a Tânia vai guardar o cesto está bem? Vamos buscar mais bolas para brincaremos”. Quando ele pegava noutra eu dizia-lhe “Dá a bola à Tânia F., dá. Olha aqui mais bolas no chão, vai apanhá-las.” O F. (10 meses) deu-me uma das bolas e foi a gatinhar até à próxima pegando na mesma, então disse-lhe: “Boa F., olha ali mais vai buscá-las.” (Figura 6)



Figura 6



Figura 7



Figura 8

Quando este menino chegou perto da caixa que servia de túnel deparou-se com uma bola dentro da mesma e outra mais à frente. Ao ver a bola que estava dentro da caixa esticou o braço para apanhá-la e deitou-se de bruços enquanto se esticava para apanhar a próxima, como não conseguiu colocou-se de joelhos e passou por dentro da caixa de forma a ir buscá-la. (Figura 7) Para terminar, brincou com as bolas agitando-as, mandando-as para chão e ao ir buscá-las percorrendo

assim vários cantos da sala. (Figura 8) Quando verifiquei que o F. (10 meses) estava a brincar só com uma bola, em frente ao espelho (olhava para o espelho com a bola na mão, batia com a bola no chão, fazia a bola rolar no espelho e no chão enquanto olhava para o mesmo), fui buscar as restantes para fazer este percurso com a M. (9 meses).

A M. (9 meses) ao ver as bolas, veio logo a gatinhar para brincar com as mesmas. Quando esta criança viu que havia mais do que uma bola no chão, pegou numa e foi a gatinhar até às restantes de forma a apanhá-las. Ao dizer à M. (9 meses) “É uma bola, dás a bola à Tânia, dás? Obrigado M.!” , ela deu-me a bola e foi buscar outra.

Tal como aconteceu com o F. (10 meses), esta menina deparou-se com um obstáculo, o “túnel” (caixa). O “túnel” tinha bola lá dentro, outra mais à frente e o cesto estava perto da parede. Então esta criança, apanhou a bola que estava dentro da caixa e passou por dentro da mesma (sem dificuldade e sorrindo sempre), para ir buscar a outra bola. (Figura 9) Posteriormente, foi ter com a M. que brincava com a cesta e com as bolas. Esta criança, colocou as bolas lá dentro, tirou e voltou a colocá-las,



Figura 9

uma

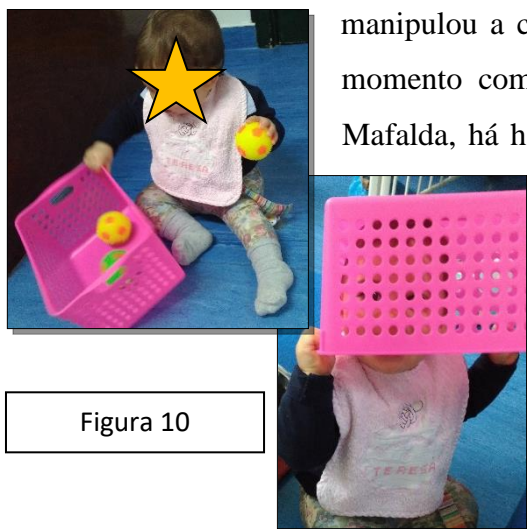


Figura 10

manipulou a cesta, colocava-a na cabeça olhando para mim a rir, neste momento comuniquei com ela e disse-lhe “Onde está a M.? Não há Mafalda, há há, a M. está aqui. Cu-cu” enquanto espreitava de forma a vê-la nos olhos. Esta criança reagia com sorrisos e ao tapar a cara novamente. (Figura 10)

Apêndice 11 – Excerto da nota de campo do dia 25/10/2017 (Realização de um percurso)

(...) Depois de falar com o grupo e informá-lo sobre o que íamos fazer, dirigi-me a cada uma das estações e exemplifiquei o que era pretendido para uma melhor compreensão por parte do grupo. Em seguida, disse às crianças para qual estação deveriam ir de forma a dar início ao percurso.



Ao observar a estação do equilíbrio, verifiquei que todas as crianças já tinham passado por cima das placas sem dificuldade, então aproximei-me do mesmo e dificultei-o ao desviar uma das placas para que passassem apenas por cima de uma, tornado esta estação mais desafiante para as crianças. As crianças demonstraram-se receosas mas depois de conseguirem passar a placa pela primeira vez mostraram-se mais confiantes. (...) dificultou mais um pouco ao desviar uma das duas placas que se encontravam frente-a-frente, todas as crianças se esforçaram para fazer o que era pretendido.

Quando ocupei esta mesma estação, o R. (5:4), quando afastei as placas disse-me que não conseguia porque tinha medo, então incentivei-o ao dizer-lhe que eu estava lá ao pé dele para o ajudar se precisasse, ao que verifiquei que o R. (5:4) ao dar o passo para passar à placa seguinte tocou-me de forma a equilibrar-se, quando chegou ao fim da placa disse-lhe “Boa R., estás a ver como conseguiste? Dá cá mais cinco!”. O R. ficou muito contente e bateu palmas. Ao questioná-lo se queria repetir esta tarefa, disse-me logo que sim. Ao observá-lo novamente, verifiquei que, na segunda tentativa, conseguiu equilibrar-se sem sentir a necessidade de me tocar. É de salientar, que relembrei as crianças que para se equilibrarem é importante abrirem os braços, exemplificando como deviam ter os braços.

Na estação que consistia em andar e saltar por cima dos pezinhos, verifiquei que a M. I. (3:6) primeiramente realizou esta tarefa como entendeu, ou seja, não realizou o que era pretendido. Mas curiosamente, quando a realizou novamente, esteve sempre muito atenta e concentrada no que estava a fazer conseguindo realizar o que era pretendido, quando terminou a professora A. felicitou-a, o que é muito importante para desenvolver a autoestima e confiança da criança.

No que respeita à estação dos pinos que consistia em passar pelos mesmos com uma bola em zig-zag, o M. (4:1) estava com alguma dificuldade e tocava na bola com a mão para a conduzir. Ao aproximar-me dele informei-o que não podia tocar com as mãos na bola, só com os pés, ao que o M. (4:1) me respondeu: “Isto é difícil”.

Tânia: Pois é, mas tu consegues. Bate com o pé devagarinho na bola.

Mas o M.(4:1) continuava a tocar com a mão, então aproximei-me dele e sugeri que colocasse as mãos atrás das costas estando a segurar um dos pulsos, o que resultou, pois o M. (4:1) conseguiu realizar todo o percurso sem tocar na bola e sempre com as mãos atrás das costas. Quando terminou disse-lhe: “Boa M., estás a ver como conseguiste? Agora passas a bola a outro menino.”

Por fim, no percurso dos arcos, ao verificar um dos grupos, verifiquei que as crianças não conseguiam saltar ao pé-coxinho e que saltavam em pés juntos, ou davam passos.

Apêndice 12 – Excerto da nota de campo do dia 16/11/2017 (Atividade motora)

(...) Na estação do correr, as crianças tinham de correr em zig zag contornando os pinos que se encontravam na mesma, todas as crianças realizaram esta estação sem qualquer dificuldade. (Figura 12)

Na estação do rastejar, tinham que rastejar tendo o cuidado de não tocar nos blocos. Ao observar as crianças, verifiquei que inicialmente o E. (5:2), o M. (4:4) e o J. C. (4:0) passavam de gatas por debaixo dos paus, tendo-os de chamar a atenção porque não podia ser assim e para verificarem como o A. C. (4:1)) estava a fazer. Quando repetiram conseguiram fazer corretamente, então felicitei estas três crianças pelo seu esforço. (Figura 13)

Na estação do saltar obstáculos, algumas crianças tais como a L. (3:8), a B. (3:4) e a M. B. (3:3) sentiram dificuldade em saltar em pés juntos, colocando sempre uma perna de cada vez. Mas ao dar-lhes as mãos em frente a elas, já conseguiam saltar com os pés juntos, pois sentiam que estavam seguras e que não iriam cair. No entanto, a S. (5:5) saltou os obstáculos sem qualquer dificuldade, balançando os braços para trás de modo a ganhar balanço. (Figura 14)



Figura 13

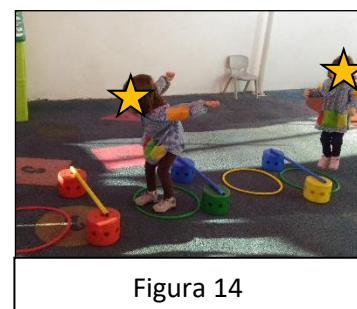


Figura 14

Por fim, na última estação, que consistia em contornar blocos com um pneu de modo a verificar a coordenação olho-mão das crianças, verifiquei que o D. (5:1) e o M. (4:2) por vezes sentiam dificuldades em conduzir o pneu, tendo a necessidade de o levantar e voltá-lo a posicionar à sua frente para continuarem a realizar o percurso. No entanto, a I. (4:2) realizou calmamente conseguindo fazer o que era pretendido. (Figura 15)



Anexo 1 – Subescala movimento-jogo

MOVEMENT/PLAY – Item 1 – Espaço e recursos

Inadequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
<p>1.1.As crianças usufruem de poucas oportunidades de experiências de movimento-jogo.</p> <p>1.2.Espaço pequeno para a criança se movimentar/mexer.</p> <p>1.3.Predominam as rotinas diárias</p> <p><i>(Nota: Revela-se importante ler as notas – de esclarecimentos e questões – anexadas)</i></p>		<p>3.1.As crianças têm acesso a um anexo do interior que permite/potencia o movimento (a).</p> <p>3.2. Alguns recursos encorajam os(as) bebés/crianças a se deslocarem/movimentarem de diferentes maneiras (b).</p> <p>3.3. As crianças têm acesso, todos os dias, a espaços do exterior que permitem o movimento (c).</p>		<p>5.1. Espaço suficiente no interior para as crianças se movimentarem de diferentes formas: gatinhar, rastejar com o ventre para cima, rolar, girar e cair (trumble?) (d).</p> <p>5.2. O espaços e os recursos são de fácil acesso para as crianças.</p> <p>(for example they are the on some level and in the room; no barriers for children with disabilities.).</p> <p>5.3. Diversidade de</p>		<p>7.1. A diversidade de atividades oferecidas, em paralelo com a organização dos recursos e ambientes fomenta a autonomia, uma participação espontânea, em atividades do movimento individuais, com pares e adultos (f).</p> <p>7.2. Existe diversidade de equipamentos e recursos, que se encontram de fácil acesso para as crianças usarem quando querem, ou precisam, no interior e no</p>

			atividades desafiantes, que decorrem ao ar livre e permitem um forte envolvimento físico das crianças no jogo (e).		exterior (g).
--	--	--	--	--	---------------

Adaptado Carol Archer: Early Years Advisory Teacher January 2012

MOVEMENT/PLAY – Item 2 – Envolvimento do adulto no movimento com as crianças

Inadequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
<p>1.1. A equipa educativa raramente se move com as crianças.</p> <p><i>(Nota: Revela-se importante ler as notas – de esclarecimentos e questões – anexadas)</i></p>		<p>3.1. Os adultos acompanham, algumas das vezes, o movimento/jogo das crianças no espaço interior (a).</p> <p>3.2. Os adultos encorajam/estimulam as crianças a se movimentarem de várias formas no espaço interior e no espaço exterior.</p> <p>3.3. Pelo menos um dos membros da equipa educativa participa nos momentos de movimento/jogo.</p>		<p>5.1. A equipa educativa participa/colabora com a criança nos seus movimentos, seguindo o seu exemplo e respondendo de formas inovadoras, apresentando, regularmente, propostas inovadoras de usar o equipamento (b).</p> <p>- Os adultos estão dispostos a reunir as crianças no chão em propostas de movimento.</p> <p>- Os adultos estimulam as crianças mais paradas – menos agitadas – a movimentar-se.</p> <p>- Os adultos incluem as crianças</p>		<p>7.1. As crianças são incentivadas a expressar-se livremente através do movimento. Os adultos reconhecem, compreendem e valorizam a relevância do movimento do corpo, observando com atenção, promovendo e apoiando formas criativas e inovadoras de movimento.</p> <p>7.2. Atividades que estimulam o interesse das crianças pelo movimento são promovidas, pelo menos, uma vez por ano, como por</p>

			<p>com necessidades educativas especiais.</p> <p>5.2. As crianças envolvem-se em propostas de movimento diversificadas, incluindo as mais exigentes e específicas (c), de uma forma autónoma, com ou sem os colegas, no espaço exterior ou no espaço interior.</p> <p>5.3. A equipa educativa partilha informações relativas ao movimento/jogo com as famílias das crianças (d).</p> <p>5.4. O movimento é reconhecido, promovido e assegurado pelos adultos, sendo considerado determinante para o desenvolvimento das crianças (e).</p> <p>5.5. A maioria dos adultos</p>	<p>exemplo: visitas a espetáculos de dança acrobática, visitas de especialistas, entre outras.</p> <p>7.3. São promovidas oportunidades, aos familiares das crianças, de compreender o que se considera movimento, bem como a relevância do movimento face ao crescimento e desenvolvimento das crianças (f).</p> <p>7.4. Os adultos expandem os seus conhecimentos, acerca do movimento, através de leituras adicionais e frequentando outros</p>
--	--	--	---	--

			participa em workshops/conferências que têm como temática o movi- mento. Os adultos alargam o conhecimento e compreen- são através da leitura.		cursos nesta área.
--	--	--	---	--	--------------------

Adaptado Carol Archer: Early Years Advisory Teacher January 2012

MOVEMENT/PLAY – Item 3 – Planeamento do movimento/jogo a partir de observações das crianças

Inadequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
<p>1.1. O educador não observa atividades de movimento das crianças.</p> <p>1.2. Não há planeamento escrito onde se encontrem incluídas propostas de movimento.</p> <p><i>(Nota: Revela-se importante ler as notas – de esclarecimentos e questões – anexadas)</i></p>		<p>3.1. Os adultos fazem observações do envolvimento das crianças em atividades de movimento (a).</p> <p>3.2. As observações são registadas nos portefólios das crianças, sendo utilizadas, posteriormente, no planeamento (b).</p>		<p>5.1. Os adultos observam, regularmente, as respostas específicas das crianças perante atividades de movimento, no espaço exterior e no espaço interior. Observam e respondem às necessidades dos bebés e das crianças.</p> <p>5.2. Os planos são escritos de acordo com as observações feitas, com os interesses e necessidades específicas de movimento de cada criança.</p> <p>5.3. Os familiares e os profissionais partilham</p>		<p>7.1. Os adultos – formados e com conhecimentos nesta área – incorporam um planeamento específico de atividades de movimento, baseado nas observações, no espaço exterior e no espaço interior, nos interesses e necessidades das crianças.</p> <p>7.2. As propostas de movimento são projectadas para as necessidades específicas de cada criança.</p> <p>7.3. As observações dos familiares são incluídas no</p>

			<p>observações de crianças envolvidas em atividades de movimento em casa e na instituição.</p> <p>5.4. Os portefólios das crianças incluem o seu progresso ao nível do movimento, jogos, fotos e/ou observações escritas.</p>	<p>planeamento e avaliação das propostas de movimento.</p> <p>Outros profissionais de saúde – como terapeutas ocupacionais, entre outros – que trabalhem com as crianças são também incluídos no planeamento e avaliação.</p>
--	--	--	--	---

Adaptado Carol Archer: Early Years Advisory Teacher January 2012